جامعة آل البيت
كلية العلوم التربوية
قسم المناهج والتدريس

أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة" البلاغة والتطبيق "واتجاهاتهم نحوها في العراق

The Effect of Self- questioning Strategy on the Achievement of the fifth Grade literary Students in the "Rhetoric and Practice" Subject and their Attitudes Toward it in Iraq

إعداد
علاء ساجت شريف عدّاي

الرقم الجامعي
1321115067

إشراف
الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمـــادنة

قدمت هذه الدِّراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير / مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

جامعة آل البيت

2015

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

الآية ﴿ 11 ﴾

سورة المجادلة

التفويض

أنا **علاء ساجت شريف** أفوض جامعة آل البيت بتزويد نسخ من رسالتي بعنوان **" أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامـس الأدبي في مادة" البلاغة والتطبيق "واتجاهاتهم نحوها في العراق "** للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: 2015/5/4

قرار الإلتزام

أنا **علاء ساجت شريف**، تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

كلية العلوم التربوية، الرقم الجامعي : 1321115067

أقرّ بأنني قد ألتزمت بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ :

أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة " البلاغة والتطبيق" واتجاهاتهم نحوها في العراق

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسالة. كما أنني أعلن بأنّ رسالتي هذه غير منقولة أو مستلّة من رسائل أو أطاريح أو أبحاث أو أي منشورات علميّة تمّ نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية، وتأسيساً على ما تقدّم، فإنني أتحمل المسؤولية كافة فيما لو تبيّن غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدرجة التي حصلت عليها، وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها، دون أن يكون لي أي حق في التظلّم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب : .... التاريخ : 4/5/ 2015.

قرار لجنة المناقشة

أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق واتجاهاتهم نحوها في العراق

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 28/ 4/ 2015

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنة (مشرفاً) ورئيساً	....
(أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها)	
الدكتور قاسم نواف البري عضواً	....
أستاذ مشارك مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	
الدكتور حمود محمد العليمات عضواً	....
(أستاذ مشارك مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها)	
الدكتور عبد الكريم سليم الحداد عضواً	....
(أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها)	

الإهـــــــداء

إلى معالي الوزير والأخ الكبير عادل فهد الشرشاب . . . . عرفاناً واعتزازاً

إلى والدي و والدتي . . . . براً وإحساناً

إلى زوجتي وأولادي . . . . مؤمل . . . . مريم . . . . محمّد . . . . مودةً وإكراماً

شكر وتقدير

الحمد لله ربِّ العالمين الملك الديّان، الذي خلق الإنسان في أحسن تقويم وعلمّه البيان، سبحانك اللهم خير من سُئِل، وأكرم من أجاب، والصلاة والسلام على أشرف الخلائق أجمعين المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله الطاهرين وصحبه المنتجبين وبعد...

يطيب لي بعد أن انتهيت من إعداد هذه الرسالة أن أتقدم بالشكر والامتنان الوافرين لأهل الفضل عليَّ، وأول من يُسجل له ذلك بعد الباري عز وجل هو الأستاذ الدكتور أديب حمادنة المشرف على الرسالة والذي أعطى الباحث صادق جهده، وأعانه بحسن توجيهه فكانت لملاحظاته العلمية ونبل أخلاقه وسعة صدره الأثر الكبير في إيصال الدِّراسة إلى ما هي عليها.

وعرفاناً مني بالجميل أقدم شكري الخالص إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة وهم الدكتور قاسم نواف البري والدكتور حمود محمد العليمات والدكتور عبد الكريم سليم الحداد لما قدموه من آراء نيرة وتوجيهات قيّمة سددت خطوات الباحث.

وأتقدم بالشكر الجزيل للدكتور سامي الهزايمة رئيس قسم المناهج والتدريس في جامعة آل البيت لما أغدق به عليّ من فيض علمه ونصحه وتوجيهاته.

ولا يفوتني أن أسجّل الشكر والعرفان بالجميل إلى الخبراء والمحكمين، لما أبدوه من مشورة علمية رفدت الباحث بالخبرة والزاد الفكري والتربوي الناضج.

ويوجه الباحث شكره وامتنانه إلى إدارة إعدادية المختار للبنين لما قدمته من تسهيلات ساعدت في إنجاز هذه الدِّراسة.

وأخيراً يقدم الباحث شكره وامتنانه إلى كل من قدم يد العون والمساعدة من أجل تذليل الصعوبات التي واجهت الباحث وفاته ذكر أسمه... والله ولي التوفيق.

الباحث

علاء ساجت شريف

قائمة المحتويات

الفصل الثاني
الإطار النظري والدِّراسات السابقة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة "البلاغة والتطبيق" واتجاهاتهم نحوها في العراق

إعداد

علاء ساجت شريف

إشراف

أ.د. أديب ذياب حمادنة

الملخص

هدفت هذه الدِّراسة إلى تعرف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة "البلاغة والتطبيق" واتجاهاتهم نحوها في العراق، واتبعت المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عيّنة الدِّراسة من (64) طالباً من مدارس مركز محافظة ذي قار، موزعين على مجموعتين: تجريبية بواقع (32) طالباً، وأخرى ضابطة بواقع (32) طالباً، وأعدّ الباحث أداتي الدرِّاسة، اختباراً تحصيلياً للبلاغة والتطبيق تكون من (20) فقرةً من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس اتجاهات نحو البلاغة تكون من (30) فقرةً. وقد بينت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة البلاغة والتطبيق ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو البلاغة ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج خرجت الدِّراسة بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية التساؤل الذاتي، التحصيل، الخامس الأدبي، البلاغة والتطبيق، الاتجاه.

الفصل الأول

خلفيّة الدِّراسة وأهميتها

المقدمة :

حظيت اللغة العربية بعناية واهتمام العلماء والباحثين قديماً وحديثاَ، فهي من أهم دعائم وجود أمة العرب ومقوماتها، وركن وحدتها الراسخ على مرّ العصور، والعنصر الرئيس في حضارتها، كما أنّها المرآة الصادقة التي تعكس الصورة الواضحة لما يمتلك الأفراد، وتختص به أمة العرب من ثقافة ونظم وتقاليد وقيم، قبل بزوغ الإسلام وما بعده، بها نظم الشعـــراء، وتحدّث الخطباء، وألّف الأدباء والعلماء. واللغة العربية كباقي اللغات الحيّة تمثّل الأداة الملازمة للفرد في وضعه وتكوينه ، إذ باللغة يمكن أنْ ينمّي شخصيته ومهاراته ومواهبه وقدراته، وأنْ يكون فرداً متطوّراً مواكباً لمتطلبات عصره في المعرفة والعلوم وبها يكون عنصراً فاعلاً ومؤثِّراً في مجتمعه ومحيطه.

إنَّ اللغة العربية هي أداة القول الجميل، و وسيلة التعبير والتذوق، فعن طريقها استطاع الأدب أن يخلّد روائع الآثار الجميلة، وأن يكشف أسرار الجمال فيها، وأنّ العربية وسيلة الفرد في اكتساب المعارف والفنون، وهي أداة العقل في التحليل والتركيب والاستنتاج واللغة وسيلة للتسلية والاستمتاع والتنفيس عن النفس، وهي التي تحقق فكرة المجتمع المتماسك، وتلبي مطالب حياته (الهاشمي، والعزاوي 2005).

واللغة العربية بفروعها عامة تشكل وحدة متكاملة ترمي إلى تحقيق غاية واحدة هي القدرة على التعبير عما يجول داخل النفس الإنسانية من مكنونات مختلفة، ونقل الأفكار من صورتها الذهنية إلى صورة تمكن المتلقي من فهمها وأدراك غايتها ومرادها على أن يكون هذا التعبير بطريقة مؤثرة ومفهومة من قبل المتلقي (الجبوري، 2013).

وتُعدُّ اللغة العربية من أقرب اللغات إلى المنطق ، حيث إنّ عباراتها سلسلة طبيعية ، يهون على الناطق صافي الفكر أن يعبر فيها عما يريده من دون تصنع أو تكلف؛ فهي أداة التفكير، والتعبير عن حاجاته وأحاسيسه وعواطفه منذ أقدم العصور، وحيث لا يستطيع الفرد أن يفكر من دون اللغة كذلك لا يستطيع التعبير عن الأدب، والفكر، والفلسفة، وسائر العلوم، والإبداع إلاّ باستخدام اللغة (إسماعيل، 2005)

ويؤكد طموس (2002)، أنَّ العربية هي الوسيلة لحفظ التراث العقائدي والثقافي للأمة العربية الإسلامية، بواسطتها تنتقل الأفكار والمعارف من الآباء إلى الأبناء، لولاها لانقطعت

الأجيال بعضها عن بعض، ولاندثرت الحضارات والسير، فهي الخزانة التي تحفظ للأمة رصيدها الفكري، وهي الجسر الذي تعبر عليه الحضارة عبر الأجيال.

وتشير الوائلي (2004)، إلى أنَّ اللغة العربية تفردت بميزة تجاوز حدود موطنها الأصلي فلم تعد لغة قوم وجماعة ولكنّها أصبحت إلى جانب ذلك لغة عقيدة، فأضحت مطلب المسلمين أيّاً كانت لغتهم وهي بهذا تتميز عن سائر اللغات بوصفها لغة القرآن الكريم الذي أثر في حياة المسلمين العقلية فقد شغلهم كثيراً فوقفوا عنده طويلاً، يبحثون في أحكامه ومجازه، ونظمه وإعجازه (الوائلي، 2004).

لذا يتفق الباحث ومن يرى أنَّ نزول القرآن الكريم يبقى الحدث الأهم والأكبر في تاريخ اللغة العربية، وإنْ كان للعرب قبل ذلك نشاطهم اللغويّ الذي مثّل صورة مشرقة من صور الإبداع الإنساني، كما جسّد حياة أدبية حافلة، بيّنت اهتمام العرب الكبير واعتزازهم بلغتهم وفنونها على مر العصور.

إنَّ اللغة العربية لغة البلاغة والفصاحة والبيان؛ ولأجل ذلك كانت البلاغة من العلوم التي أولاها العرب عناية كبيرة واهتماما بالغاً، فهي كما يقول أبو هلال العسكري: " أحقّ العلوم بالتعلم وأولاها بالتحفظ بعد المعرفة بالله جل ثناؤه". ويؤكد العسكري أهمية البلاغة بقوله : " أنَّ علم البلاغة به يُعرف إعجاز كتاب الله تعالى وإنَّ صاحب العربية إذا أخلّ بطلب هذا العلم وفرّط في التماسه فقد فاتته فضيلته وعلقت به رذيلة فوته وعفى على جميع محاسنه، وعمي سائر فضائله لأنَّه لم يفرق بين كلام حسن وآخر رديء، ولفظ حسن وآخر قبيح" (العسكري، 1981 :9)

وقد عبّر الجاحظ عن البلاغة بقوله : "هي روح الأدب، تعلم صنعه، وتبصر بنقده، إذ كان العرب والشعراء في العصر الجاهلي يقفون عند اختيار الألفاظ، والمعاني، والصور، وكانوا يسوقون أحياناً ملاحظات لا ريب في أنها أصل الملاحظات البيانية في بلاغتنا العربية. ومن يتصفح أشعارهم يجدها تزخر بالتشبيهـــات ، والاستعارات، وتتناثر فيها من حين إلى حين ألوان من المقابلات والجناسات، مما يدل دلالة واضحـــة على أنهم كانوا معنيون عناية واسعة بحسن الكلام والتفنن في ألفاظه البليغة" (الجاحظ،1948: 46).

" فالبلاغة تمكّن الإنسان من استعمال اللغة استعمالاً سليماً في نقل أفكاره ومشاعره وتيسر له التعبير عنها ونقلها إلى الآخرين، وتنمي لديه القدرة على فهم الأفكار والتذوق الأدبي للأعمال الأدبية، وإدراك مواطن الجمال فيها، كما تمكّنه من نقدها والمفاضلة بينها والتمييز بين

الجيد والرديء منها، كما تساهم في تنمية الخيال الأدبي وتسمو بالعواطف وترقق الوجدان، وتساعد في الوقوف على ما في الأدب من روائع الكلام ومآثر الآداب". (الحشاش، 2001 : 3)

إنّ اهتمام العرب بالبلاغة وفنونها على مر العصور بحثاً وتأليفاً؛ جاء لحاجتهم إليها في تمييز الكلام الحسن من الرديء، وهم بطبعهم الأصيل، وسليقتهم السليمة، اشتهروا ومنذ عصر ما قبل الإسلام بالفصاحة، ورهافة الذوق في معالجة الكلام من اختيار الألفاظ، وتأمّل المعاني والملاءمة بين اللفظ والمعنى (حسين، 1984).

وهناك صلة وثيقة وربّما عضوية بين البلاغة والأدب؛ فالبلاغة أداة صقل الأسلوب الأدبي الذي يتبعه الأديب، وهي الفن الذي ينمي ذوق الأديب ويذكي حسه، ويغذي فكره ويزوده بالوسائل والأساليب البلاغية التي تمكنه من التعبير البليغ في الكتابة والتأليف بصورة من الإبداع والجمال. ويرتبط الأدب شعره ونثره بالبلاغة وفنونها درساً وتدريساً، من خلال الوقوف على ما في النصوص الأدبية من قيم فنية وجمالية سواء في طرافة ورقة و وقع مفرداتها، أو براعة وعذوبة وسلاسة تراكيبها، فضلاً عن جمال الأفكار وجدتها وروعة الأسلوب وتأثيره في النفس (عبد عون، 2011).

ويرى الهاشمي، والعزاوي (159:2005) تكامل النقد والبلاغة والأدب بقولهما: "ومن هنا نلاحظ تلاحم النقد والبلاغة والأدب وتتداخل وتأتلف في كيان معنوي موحد هيكله الأدب وروحه البلاغة وتاريخه النقد الأدبي الذي يستمد وجوده من البلاغة الأدبية... ورغم أنَّ النقد يتوكأ على النظم البلاغية إلاّ أنه أوسع منها دائرة لأنّه يعالج النص الأدبي كوحدة متكاملة تتآلف مفرداته وتتآزر عناصره ضمن دائرة شعورية موحدة ".

ويتفق الباحث مع ما تقدّم في أن البلاغة فن يُسهم في تنمّية الذوق الأدبي، ويجوّد أساليب التعبير، كما يكشف نواحي الجمال الفني في الأدب وسائر النصوص، بمعنى آخر أن فهم البلاغة وفنونها وإتقان موضوعاتها يشجع الأفراد على تذوق مواطن الجمال فيما يقرؤون، أو يكتبون، ومن ثم يكتسبون القدرة على تذوق الأساليب خصوصاً عند قراءة القرآن الكريم والنصوص الأدبية؛ لأنَّ الطابع الغالب على موضوعات البلاغة هو طابع فني يرتكز على الذوق والوجدان.

وتذهب الوائلي (46:2004) إلى أنّ "البلاغة وسيلة عقلانية للإقناع الفكري، فهي لا تفصل بين العقل والذوق، ولا بين الفكرة والكلمة، ولا بين المضمون والشكل، فالكلام كائن حي روحه المعنى وجسمه اللفظ، فإذا فصلنا بينهما أصبح الروح نفساً لا يتمثل والجسم جامداً لا يحس".

ويرى طعيمة (2004: 22) " أنَّ البلاغة هي الفن الذي يمكّن المنشئ ، أو المتكلم من تأدية المعاني المطلوبة بعبارات صحيحة، واضحة جميلة، والمقـــصد من ذلك إثارة النفــس والعواطف والإمتاع، ولا يأتـــي ذلك ألاّ بحسن اختيار الألفاظ وجودة السبك على حسب بواعث الكلام ، وموضوعاته، وحالات السامعين ".

ويؤكد عتيق (7:2004) " أنَّ الإنسان إذا أغفل علم البلاغة ، وأخلَّ بمعرفة الفصاحة وأراد تأليف شعر منظوم أو تصنيف كلام منثور ، وتخطى هذا العلم ساء اختياره ، وقبحت آثاره فيه فأخذ الرديء المرذول ، وترك الجيد المقبـــــول" .

وقد أشار مطلوب (1982: 19) أنَّه بفضل إتقان البلاغة وفنونها وأساليبها استطاع الشعراء أن يتألقوا ويبرعوا في نظم أبياتهم وقصائدهم، كما تمكن الأدباء والكتّاب من الإبداع في كتاباتهم، بما يحقق الأغراض الفنية والجمالية للكتابة والنظم، فللبلاغة وفنونها هدفان هما:

- الهدف الديني : وهو معرفة إعجاز القرآن الكريم، والبيان النبوي الشريف.

- الهدف التعليمي: وهو بيان قواعد الكلام البليغ، وأساليبه، وطرقه للمنشئين والمتعلمين كي يلتزموا بها عندما يتحدثون ، أو يكتبون.

إنّ القرآن الكريم كان وما يزال حجةً بلاغيةً كبرى ومعجزة أدبيةً عظمى وقف العرب أمامها مبهورين لا يعرفون لذلك سبباً ولا يستطيعون لتأثيره رداً ، وأنّ هذه المعجزة دفعت العرب إلى الخوض في الدِّراسات البلاغية وكان هذا الغرض من أهم الأهداف التي دفعتهم إلى البحث والتأليف (الموسوي،2005).

و يرى الباحث أنَّ معرفة أدوات التفكير البلاغي، وقواعد علم البلاغة، وحفظهما ليس له قيمة من دون الدربة على كيفية الاستخدام والتطبيق؛ وذلك لأنَّ الغرض الأسمى من الكتابة البليغة أن يجعل الكاتب أو الأديب أو الشاعر الألفاظ وسيلة من وسائل التعبير في لحظة من لحظات الإبـــــداع أو موقف من مواقف الحياة، ولا يكتفي بأنْ يدركها عقله إدراكاً ثم يتركها للحفظ الأصمّ أو النسيان، بمعنى آخر أنَّ المعرفة بقواعد علم البلاغة ومباحثه ودراستها ليس غاية أو مقصد لذاتها.

ويرى عطا (2006) أنَّ البلاغة من العلوم الضرورية والمناسبة لطالب المرحلة الثانوية، لأنّها تتصل إلى حدّ كبير بمرحلة النمو التي يمرّ بها الطالب، ولأنّها تجمع في طبيعتها بين جانبين

لا غنى لأحدهما عن الآخر، وهما جانبا العلم والفن، وهما ضروريان لتنمية شخصية هذا الطالب عن طريق تضمّن البلاغة الجوانب التربوية الثلاثـــــة ،المعرفي والوجداني والمهاري.

وتحتل البلاغة في مجال تعليم اللغة العربية أهمية خاصة بالنسبة للطلبة، حيث أنّها تزود المتعلمين بالأسس الجمالية التي تنمي لديهم القدرة على التذوق، وتمكنهم من التعبير الأدبي تحدثاً وكتابةً، كما يناط بها في وضوح الأفكار؛ ومن ثمَّ جذب الناس إليها قراءً ومستمعين؛ ولذلك ينبغي تنمية مهارات المتعلم حتى يستطيع استخدام الصور والأساليب البلاغية والمحسنات البديعية، التي تضفي جمالاً على الكلام، وتوضح الدلالات والمشاعر؛ فيأتي الكلام فصيحاً مؤثراً (البكر،2013).

إنّ البلاغة على الصعيد التعليمي تعمل على تنمية الذوق الفني لدى الطلبة، فلا يقتصرون على جمع المعاني وفهمها، بل يغوصون وراء الصياغة وما تنشره في النفس من مشاعر وأحاسيس، وعلى الطلبة في المرحلة التي يدرسون فيها البلاغة أن يعرفوا أنّ البلاغة ليست قوانين وقواعد، بل هي إشارات إلى ألوان التعبير الأدبي الذي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس(الدليمي، 2003).

غير أنّ البلاغة واحدة من فروع اللغة العربية التي مازالت تشكو من صعوبات ، ومشكلات في مجال تدريسها ودراستها في العراق والوطن العربيّ، فالدرس البلاغيّ في مدارسنا ما يزال بعيداً عن أن يحقق الغـرض الذي يراد بدرس البلاغة أن ينتهي إليه، وقد أُجريت عدة دراسات حول ذلك أكدت على ضرورة الاهتمام بالبلاغة وتطويرها بما يحقق أهداف تدريس هذه المادة، ومنها دراسة العزاوي (1998)، ودراسة العزاويّ (1999)، و دراسة العبيديّ (2000)، ودراسة الحميريّ (2002)، ودراسة الجنابي (2003) ودراسة الخفاجي(2004)، ودراسة حسن (2014).

ويشير الخفاجي (2004)، إلى أنّه يغلب على طرائق تدريس البلاغة الإلقاء أو الإملاء وغدا البحث فيها غير مشجع ولا يتعدى تدريس هذه المادة حفظ المتون فقط، والوقوف عند حدّ المقروء، أما الطرائق التي تثير التفكير فنادراً ما يؤخذ بها.

والبلاغة في الواقع تدرس مثلما تدرس القواعد النحوية بطريقتين معروفتين هما القياسية والاستقرائية، إذ أنَّ واقع تدريس البلاغة يحتاج إلى الاهتمام والتطوير والتحسين، فمازالت الطرائق والأساليب المتبعة في تدريسها يغلب عليها طابع الحفظ والتلقين، فالمدرس أداة نقل المعرفة وتلقينها للطالب، من دون العناية بقدرات الطالب وجعل دوره فاعلا في الدرس من خلال

تنمية ذاتيّته في الموقف التعليمي التعلّمي وتعزيزها. لذلك لابدّ من إتباع أساليب جديدة تتصف بالتشويق والمرونة في تنشيط التفكير لدى الطالب ليكون هو المحور في العملية التعليمية التربوية، ولتساعده أيضاً في زيادة تحصيله، وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو المواد الدِّراسية (الوائلي، 2004).

ويرى الساعدي (2011) أنَّ الاتجاهات من الموضوعات التي تهم كل من له صلة بالتربية والتعليم، إذ أنّها تلعب دوراً فاعلاً في عملية التعلّم، فعن طريق الاتجاهات يمكن وضع الأفراد الناجحين في الحياة في المكان المناسب، وتصميم المناهج الدِّراسية التي تحقق الأهداف التربوية التي يسعى المجتمع لاكسابها لأبنائه.

وتسهم طريقة التدريس في ربط المتعلم والمادة المتعلمة ببيئة المتعلم ومجتمعه الذي يعيش فيه وبالتالي يشعر المتعلم بأنَّ المواد التي يتعلمها وظيفية في حياته ، وأنّه بحاجة إليها لتساعده في فهم مجتمعه ، والإسهام في بنائه وتطويره (الطناوي ، 2009).

إنّ طريقة التدريس الفاعلة من مستلزمات التعليم الناجع ووسيلة لتحقيق الأهداف التربوية وأداة تعليمية مهمة ينظم بها سلوك المتعلم وأنشطته المعرفية أو حصيلته من المواد الدراسية (الجبوري ، 2003).

ولأنَّ التدريس الجيّد في ظلِّ التقدّم المعرفي يستند إلى تمكين الطلبة من مهارات تساعدهم على التعلُّم تعلُّماً ذاتيّاَ، جاء التركيز على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية كضرورة حتميّة في هذا السياق، وتُعدُّ استراتيجية التساؤل الذاتي (Self-Questioning Strategy) واحدة من هذه الاستراتيجيات التي تُسهم في تنمية التعلّم الذاتي للطالب؛ ممّا يؤهلها لأنْ تكون استراتيجية تدريس فعّالة.

إنَّ استراتيجية التساؤل الذاتي تقوم على تنمية اعتماد الطالب على ذاته من خلال طرح الأسئلة على نفسه، ورسم مخطط لنفسه لحل السؤال، ويتم ذلك بتدريب ومساعدة من المدرس حيث تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة أهمية التعليم الذي يجعل المتعلم قادراً على استثمار طاقاته بصورة أكثر فاعلية ، ويسلط عليه الأضواء من قبل ميوله، واستعداداته، وقدراته، ومهاراته الذاتية بهدف التخطيط لتنميتها وتوجيهها (سلامة، 2000).

وإنْ كان السؤال أو التساؤل على صعيد البناء اللغوي مجرد استفهام (طلب) ، فإنه في الحقيقة حركة فاعلة نشطة مركبة إيجابية، تسعى إلى تجاوز الإبهام والغموض والجهل فيما يحيط بالمتعلم

(الطالب) من جوانب حياته كافة. والتساؤل إنْ دلّ على نقص معرفي في بعض مجالات استعماله فإنّه النقص الذي يستدعي التكامل، وهناك عدة تكنيكات في استخدام ما وراء المعرفة منها: النمذجة بواسطة المعلم، والخبرات السابقة في حل المشكلات، والأسئلة الموجهة، والتساؤل الذاتي (أبو سكينة، 2004).

ويرى كارديل (Cardelle,1997) أنَّ التفكير ما وراء المعرفي يعدُّ من أنواع التفكير النقدي، الذي يعتمد أساساً على قدرة الطالب على تطوير استراتيجيات منظمة خلال حلّ المشكلة، وتأمّل النتائج أثناء عملية التفكير، وأنَّ موقف السؤال والتشكك، ثمَّ إعادة التدقيق والفحص هو الأساس في التفكير النقدي.

وذكر الشيخ (2001) أنَّ استراتيجيات ما وراء المعرفة تستند إلى مجموعة من الافتراضات :

- التعلّم الموجّه بالهدف : أي التفكير في عمليات التعلم وضبطها.
- التعلم ذو المعنى : ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.
- التعلم تنظيم للمعرفة : أي ترتيب الأفكار والمعلومات.
- التعلم اكتساب خبرة من البنى ما وراء المعرفية، أي أنَّ التعلّم يكون استراتيجياً عندما يعي الطلاب المهارات والاستراتيجيات التي يستعملونها في التعلم.

إنَّ استخدام الطلبة لهذه الاستراتيجية يساعدهم على خلق الوعي بعمليات التفكير ممّا يجعلهم أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمونها. والاشتقاق الذاتي للأسئلة يسهل استيعاب الطلبة للمادة الدِّراسية ويشجعهم على التفحص والتدقيق، وتبقي على نشاطهم وحيويتهم في التعلّم، وتيسر اتخاذهم قرارات مؤقتة قابلة للأخذ والعطاء، والتعديل والتبديل، وتجعلهم على استعداد للقيام بمزيد من الأنشطة المختلفة (Baker&piburn,1997).

ويمكن للمعلم (المدرس) أنْ يستخدم استراتيجيات فعّالة لدمج الطلبة في عملية تعلّمهم، كاستراتيجية طرح الأسئلة من قِبَلهم، وفي الوقت ذاته يمكن للمعلم (المدرس) أنْ يتبادل الأدوار مع طلبته، فيفسح لهم المجال ليسألوه أو يسألوا زملاءهم لتنفيذ مهمات محددة (مستريحي، 2006).

ويعتقد الباحث أنَّ استراتيجية التساؤل الذاتي استراتيجية ما وراء معرفية فاعلة بإتاحتها فرصة اعتماد المتعلم (الطالب) على نفسه، وزيادة فرص بحثه عن المعلومات واكتشافه للمعرفة

بتساؤلاته الذاتية التي يطرحها عن الموضوع الذي يتناوله في الموقف التعليمي الصفي، ممّا يُساعد في زيادة تحصيله وتنمية اتجاهاته نحو المادة الدِّراسية.

ويرى زيتون(2001) أنّ مهارة طرح الأسئلة أصبحت عماد عملية التدريس، فلا يخلو موقف تعليمي من طرح الأسئلة، وذلك باستخدام الاستراتيجيات المختلفة، كالمناقشة والاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف، وغيرها من الاستراتيجيات التي تقوم على إثارة الأسئلة التي تعمل على حدوث التعلم، وفي ضوء المعطيات التي توافرت عن استراتيجية التساؤل الذاتي والتي ذكرها زيتون فقد اكتسبت أهميتها ممّا يأتي :

- إنّها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تُسهم في التعلّم الذاتي لدى الطلبة، ممّا يؤهلها لأن تكون استراتيجية تدريس فاعلة.
- يمكن من خلالها الممارسة والتدريب ومحاكاة أسلوب المدرس في صياغة وطرح الأسئلة تحقيق أهداف هذه الاستراتيجية في اكتساب وتنظيم المعرفة.
- تنمي حب الاستطلاع والاكتشاف لدى الطلبة.
- تزيد كفاية الطلبة على مواجهة مشاكلهم وحلها.
- تساعد الطالب على الجمع بين الجانب النظري للمعرفة والجانب التطبيقي.
- التعلم الذاتي يمثل إحدى الضرورات العلمية المطلوبة في عصر يتسارع فيه نمو المعرفة، وأساليب بنائها وتنظيمها.

لذا يتوقع الباحث أنَّ تدريس الطلبة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي سينعكس بصورة ايجابية على زيادة تحصيلهم في مادة البلاغة والتطبيق واتجاهاتهم نحوها.

مشكلة الدِّراسة و سؤالاها :

برزت مشكلة الدِّراسة الحاليّة من خلال القصور الملحوظ، والضعف الواضح في مستويات الطلبة في مادة "البلاغة والتطبيق" والتدني الملموس في تحصيلهم فيها الذي يشير إلى مشكلة مازالت قائمة على الرغم من كثرة الدِّراسات التي تناولت هذا الضعف والقصور وحاولت الحدّ منه، ومن هذه الدراسات دراسة الحيالي (2014) ودراسة السلطان (2013) ودراسة البكر (2013) ودراسة حمزة (2011). إنّ ضعف التحصيل لدى الطلبة في مادة "البلاغة والتطبيق" يحتّم علينا البحث في أثر الاستراتيجيات الحديثة في زيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو المواد الدراسية.

وعند البحث في أسباب هذه المشكلة وجد الباحث أنّ هناك عوامل عديدة أسهمت في تفاقم هذا الضعف، منها ما يتعلق بمدرس اللغة العربية وطريقة إعداده، ومنها ما يتعلق بمادة البلاغة نفسها وما تتضمنه من غموض وتعقيد، ومنها ما يتعلق بالمقرر المدرسي وما يكتنفه من اضطراب وتشتت، ومنها ما يتعلق بطريقة التدريس المتبعة وما تحمله من تقليدية ورتابة قادت إلى الجمود، ويعتقد أيضاً أنّ من بين أسباب ضعف الطلبة في التحصيل في مادة البلاغة؛ قد يكون استهانتهم وعدم اهتمامهم بها لقلة الدَّرجة المخصصة لها وهي (عشر) درجات من أصل (مائة) درجة.

وإذا ما تعددت الأسباب المؤدية إلى ضعف طلبتنا في مادة البلاغة ، فإنّ الطريقة التي يتبعها المدرس في إيصال المادة إلى أذهانهم ، تُعدُّ من الأسباب المهمة ، وهذا ما أظهرته العديد من الدِّراسات ، ومنها دراسة العبيديّ (2000)، ودراسة الخفاجي (2004)، ودراسة العزّاوي (2013)، ودراسة حسن (2014) وغيرها من الدِّراسات التي أكدت على ضرورة التجديد في تدريس مادة البلاغة، بإتباع طرائق تدريس جديدة يكون لها الأثر الفاعل في إقبال الطلبة، ولا سيّما طلاب المرحلة الإعدادية على تعلم مادة البلاغة الأمر الذي يترتب عليه تحسين تحصيلهم الدِّراسي فيها وتنمية اتجاهاتهم نحوها. وبيَّنت هذه الدِّراسات الأثر الايجابي للطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التحصيل، وفي متغيرات أُخرى مثل اكتساب المفاهيم البلاغية، وانتقال أثر التعلم والاحتفاظ به. وتتحدد مشكلة الدِّراسة في الإجابة عن سؤاليها.

سؤالا الدِّراسة :

1- ما أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق ؟

2- ما أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في اتجاه طلاب الصف الخامس الأدبي نحو مادة البلاغة والتطبيق؟

أهميّة الدِّراسة :

تكمن أهميّة الدِّراسة في الآتي :

1- تضع هذه الدِّراسة بين أيدي المدرسين استراتيجية حديثة قد تُسهم في توجيههم نحو تدريس "البلاغة والتطبيق" بخاصة وتدريسهم بعامّة بطرائق تختلف عن الطريقة الاعتيادية وسلبياتها؛ لمساعدة الطلبة على زيادة مستوى تحصيلهم، وتنمية اتجاههم نحو المادة الدِّراسية.

2- تَوافق هذه الدِّراسة مع الاتجاه المطالب والمشجع لبناء مناهج متطورة تعتمد على الطالب في الحصول على المعرفة.

3- بيان أهميّة مادة "البلاغة والتطبيق" في الارتقاء بذوق الطلبة في التّعبير الجميل.

4- عدم إجراء دراسة سابقة – حسب علم الباحث – حاولت الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مادة البلاغة والتطبيق.

5- بيان أهميّة الاتجاه نحو البلاغة والتطبيق لما له من أثر في أداء الطلبة وسلوكهم.

حدود الدِّراسة ومحدّداتها:

تقتصر الدِّراسة على :

1- عيّنة من طلاب الصّف الخامس الأدبي في إحدى المدارس الإعدادية في محافظة ذي قار في جمهورية العراق .

2- الفصل الدِّراسي الثاني من العام الدِّراسي 2014/ 2015.

3- ثلاثة موضوعات من كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدّريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدِّراسي (2014/ 2015) ، وهي : (التشبيه، والاستعارة، والكناية).

وتتحدد نتائج الدِّراسة بصدق أداتي الدراسة وثباتهما.

التعريفات الإجرائية:-

استراتيجية التساؤل الذاتي :

هي مجموعة من الأسئلة التي يوجهها طالب الصف الخامس الأدبي إلى ذاته قبل التعلم، وأثنائه، وبعده. بحيث تساعد هذه الأسئلة على زيادة تحصيل الطلاب في مادة البلاغة والتطبيق وتحسين الاتجاهات نحوها. وتقاس بالدرجة النهائية على اختبار التحصيل المعد لاغراض هذه الدِّراسة.

البلاغة :

ويُقصد بها في هذه الدِّراسة مجموعة الموضوعات المقرر تدريسها أثناء مدة التجربة التي يتضمنها كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه في الصف الخامس الأدبي، وهي (التشبيه، والاستعارة، والكناية).

التحصيل :

هو حصيلة ما أكتسبه طلاب الصف الخامس الأدبي من أفراد الدِّراسة من معلومات ومفاهيم وأفكار من موضوعات مادة البلاغة التي تعرضوا لها خلال مدة التجربة، وتقدر بالدرجات التي حصل عليها الطلاب من خلال الاختبار التحصيلي الذي أعدّه الباحث لإغراض هذه الدِّراسة.

الاتجاهات :

ويُقصد بها في هذه الدِّراسة محصلة استجابات طلاب الصف الخامس الأدبي (عينة الدِّراسة) على فقرات مقياس الاتجاهات نحو مادة البلاغة والتطبيق، وذلك بالقبول أو الرفض، ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب وفق المقياس الذي أعده الباحث لاغراض هذه الدِّراسة.

طلاب الصف الخامس الأدبي :

وهم طلاب الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية والتي تتألف من ثلاثة صفوف، وتضمّ الفرعين الأدبي والعلمي ووظيفتها الإعداد للحياة العملية أو الدِّراسة الجامعية، وتتراوح أعمارهم ما بين (16- 18) سنة للعام الدِّراسي 2015/2014.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدِّراسات السابقة

يتضمّن هذا الفصل الأدب النظري الذي تناول متغيرات الدِّراسة، والدِّراسات السابقة ذات الصلة بالدِّراسة الحالية والتي تناولت التساؤل الذاتي، وتحصيل البلاغة، والاتجاه نحوها ، وفيما يلي عرض لذلك.

أولاً : الإطار النظري :

البلاغة لغة واصطلاحاً :

أ- لغة :

- قال ابن فارس (1991: 301): " الباء واللام والغين أصلٌ واحدٌ وَهو الوُصولُ إلى الشَيء ، نَقُول : بَلَغْتُ المَكانَ إذا وَصَلْتُ إليهِ ، وَقَدْ تُسمى المُشارَفةُ بلوغاً .
- قال ابن منظور (1997: 419) : " بَلَغَ الشَيءُ بلوغاً وبلاغاً وَصَل وانْتَهى وَتَبلَغ بالشَيءِ وَصَلَ إلى مُرادِهِ ، والبلاغُ ما يُتَبَلَغْ به وُيتَوَصَل إلى الشَيءِ المَطْلوبِ " .

ب- اصطلاحاً :

- عرفها المبرّد (1965: 59) بأنّها: " إحاطة القول بالمعنى ، واختيار للكلام ، وحسن النَّظْم حتى تكون الكلمة مقاربة أختها، ومعاضدة شكلها ، وأن يقرب بها البعيد ، ويحذف منها الفضـــــول" .
- عرفها عتيق (10:2004) بأنها : "وضع الكلام بموضعه من طول وإيجاز ، وتأدية المعنى أداءً واضحاً بعبارة فصيحة لها أثر في النفس مع ملائمة كلّ كلام للمقام الذي يقال فيه".

البلاغة، نشأتها وتطورها:

تمـــيّز العرب في عصر ما قبل الإسلام بسلامة الفطرة، وأصالة الطبع في الفصاحة والبلاغـــة واشتهروا بالبعد عن حشو الكلام، وبتخيّر الألفـاظ ، وإصابـــة المعنى المراد. يؤكـد ذلك ما نقلتـــه كتب الأدب والنقد من انتشار الأسواق الأدبية في شبه جزيرة العرب قبل الإسلام والتي كانت ميداناً للمبـــاراة في الشـــعر فيما بينهم، إذ كان الشعراء لا يقبلون كل ما يرد في خواطـــرهم، بل ينقّحون ويهذبون ويجوّدون أشعـــارهم حتى يبلغوا الإجادة والإبداع في نظمهم، كمـا لقبوا شعراءهم ألقاباً تدل على براعتهم وتمـكنهم في أعـمالهم، من وجهة نظرهـم بالطبع، ومن هذه الألقـــاب : (المهلهل)، و(المرقش)، و(المثقب) و(النابغة)، و(المنخل)،

وغيـر ذلك من الألقاب التي تدل على اهتمامهم وعنايتهم بنتاجهم الإبداعي. فكان اهتمام العرب هذا يمثّـــل بذور البدايات في ميدان البحث البلاغي(مطلوب، 1982).

وفي الأسواق الأدبية وخاصـــة سوق عكـاظ كان الشعـراء يعرضون قصـائدهم والخطبــاء يلقــون خطبهم، ممّا ساعد في نشــوء الذوق الأدبي لدى العـرب، وكـان لقريش الحكم على هذه الأشعار والخطب يقول الجاحـــظ: " وإنَّ العرب كانت تعرض أشعارها على قريش، فما قبلوه منها كان مقــبولاً، ومــا ردوه كان مردوداً " (الجـاحظ، 1948: 174).

وكان من الشعراء النابهين من كان يقوم في هذه الأسواق مقام القاضي، فكان النابغة الذبياني مثلاً يحكم بين الشعراء ، ويبدي ملاحظاته على معاني الشعراء وأساليبهم، فيقال أنَّه فضّـل الأعشـى على حسّـــان بن ثابت، وفضّل الخنساء على بنات جنسها من الشاعرات. فثـار حسّان بن ثابت عليه وقــــال :" أنا والله أشعر منك ومنها، فقال له النابغة:- حيث تقول ماذا؟ قال: حيث أقول:-

لنا الجفنات الغر يلمعن بالضحى

وأسيافنا يقطرن من نجدةٍ دما

ولدنا بني العنقاء وابني محرق

فأكرم بنا خالا ، وأكرم بنا ابنما

فقال النابغـــة لـه: " انك قلت الجفنـات، فقللت العدد، ولـو قلت الجفـان لكـان أكثر ، وقلت (يلمعن بالضحى) ، ولـو قلت : (يبرقن بالدجى) لكـان أبلـغ فـي المـديح، لأن الضيف بالليل أكثر طروقاً وقلت: (يقطرن من نجدةٍ دما) فدللت على قلة القتل، ولو قلت (يجرين) لكان أكثر لانصباب الــدم، وفخــرت بمــن ولــدت و لــم تفخــر بمــن ولــدك. فقــام حســان منكســراً منقطعــاً " (ضيف،11:1983).

ممّا تقدم يستدل الباحث على أن ما سجّله الشعراء في أسواق العرب الأدبية من ملاحظات حول اختيار الألفاظ والاهتمام بالمعنــــى والأسلوب، يُعدُّ أصل الملاحظات والمباحث في علم البلاغة وفنونها من قبل مجيء الإسلام إلى يومنا هذا.

قد أخذت البلاغة تنمو بعد ظهور الإسلام بفضل القرآن الكريم، ومـا نهجـه الرسول الكريم صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم الفصاحة والبلاغة، فحينما نذكر القرآن الكريم ، نذكر البلاغة،

فكانت وليدة هذا الكتاب الكريم، وحجته المجازة وهي الكفيلة بإيضاح حقائق التنزيل، وإفصاح دقائق التأويل، وإظهار دلائل الإعجاز، ورفع معالم الإيجاز (النووي، ب ت).

وإذا كان القرآن من العوامل ذات الفائدة في ظهور البلاغة بهذا الشكل عند العرب، فقد كانت هناك أسباب أخرى لها دورها في إثارة النشاط البلاغي وظهوره، فقد كان للاطلاع على ثقافات الأمم الأخرى وآدابها كفارس واليونان والهند الأثر الملموس في هذا الظهور، ولاسيّما بعد أن قام ابن المقفع (ت 143هـ) بترجمة مؤلفات ارسطو في المنطق إذ تركت حركة الترجمة هذه أهمية جليلة في حياة البلاغة العربية (الهاشمي والعزاوي، 2005).

ويرى حسين (1984) أنَّ الملاحظات البيانية قد تطورت عند المشتغلين بالنقد والبلاغة وصبت جداول متعددة في نهر البلاغة . وتمثلت في الطوائف المختلفة التي أسهمت بأوفر نصيب في نشأة البلاغة وتطورها كطائفة النحويين واللغويين، والمتكلمين والنقاد والكتاب والأصوليين، من فرد إلى فرد وكل علم من الأعلام يسهم في إرساء القواعد وإقامة الدعائم ورصف الأحجار في البناء حتى اكتمل وصار شاهقاً على يد عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) ذلك العالم الفذ، والإمام الأكبر الذي بلورها وصاغها في ثوبها الفني الرائع (حسين، 1984).

أمّا البلاغة بالمفهوم الاصطلاحي الدقيق الذي أصبحت به علماً له أصوله وقواعده، لم يكن واضحاً في أذهان العلماء الأوائل ممن تكلموا في حدوده وتعريفه، إلا بعد أن دخل القرن الثالث الهجري على يد الفراء(ت207 هـ) في كتابه (معاني القرآن)، و(أبي عبيده 208هـ) في كتابه (إعجاز القرآن) ،وهي كتب التفسير الأولى التي تتضمن مسائل بلاغية. وكذلك كتب الأدب كـ (البيان والتبيين) للجاحظ (255هـ) و(الكامل في اللغة والأدب) للمبرد (ت285هـ). ويؤكد مطلوب (1982) ذلك بقوله : "وعند حلول القرن الثالث الهجري أخذت البلاغة ، تعني العلم الذي يبحث في تراكيب الكلام، وصوره البيانية من تشبيه ومجاز وكناية، ومحسنات لفظية وبديعية " (مطلوب، 1982: 32).

ويرى الخولي (1995) أنَّ أواسط القرن الثالث الهجري شهد بروز بيئة جديدة في حقل البحث البلاغي هي بيئة الفلاسفة، والمتكلمين، فأدرك القدماء أنفسهم وجود مدرستين للبلاغة :

1- البلاغة على طريقة العرب القدماء، أو المدرسة الأدبية، وتميّزت بالإكثار من الشواهد القرآنية والأدبية نثراً وشعراً، مع الإقلال من التعريفات والقواعد والأقسام والاهتمام بالذوق والحس الأدبي. ومن أعلامها، ابن سنان (ت 466هـ)، وابن الأثير(ت637هـ).

2- البلاغة على طريقة العجم وأهل الفلسفـــة والمنطـق، أو المدرسة الكلاميّة، وكانت تتميـّز بالـــروح الجدليّة، والعناية بالتعريفات والتحديد المنطقي والحرص الشديد على القاعدة والإقلال من الشـــواهد. ومن أعلام هذه المدرسة الزمخشري (ت538هـ)، والرازي (ت606هـ)، والسكاكي (ت626هـ).

ويتفق الباحث مع ما تقدم في أنَّ البلاغة وجهود العلماء فيها وإن كانت قد جاءت في العصر الذي مثل ربيع حضارة العرب في العلوم والمعرفة - العصر العباسي- إلاّ أن الدِّراسات البلاغية اتجـــهت إلى التعقيد والجمود حيث اعتمدت كتب البلاغة على التلخيص والشروح كعلم النحو، ومن هنا بدأت البلاغة تفتقر للذوق والحس الفني إلى يومنا هذا. وهو ما دفع علماء البلاغة العربية للعناية بالبلاغة وفنونها بحثاً وتأليفاً.

ويرى أبو علي (1983: 194) "أنَّ المحدثين قد ضمّوا علوم البلاغة ومصطلحاتها تحت اسم "الأسلوب أو الصورة " غير مغفلين سمات كل تشكيل بلاغي، ولكنهم أبرزوا هذه السمات من خلال العمل المتكامل والنظرة الشمولية والجمالية والاجتماعية، وهم في ذلك يعودون إلى المدرسة الذوقية في تاريخ البلاغة العربية".

لقد ظهر العديد من الكتابات التي تدعو إلى التجديد في البلاغة العربية، وذلك من خلال ربط البلاغة بفنون الأدب المختلفة، وأن تتسع البلاغة لتشمل هذه الفنون جميعاً، وتقوم بدراستها ومعالجتها وظهرت اتجاهات عديدة تدعو إلى أهمية التجديد في البلاغة العربية وتنقيتها من كل الشوائب التي كانت قد علقت بها، فكانت ملامح ودعوات تجديدية انسابت من أقلام طائفة من الدارسين أعلاهم صوتاً الأستاذ أمين الخولـي في كتابيـه (فن القول) و(مناهج التجديد) (الهاشمي والعزاوي، 2005).

صعوبات تدريس البلاغة :

تشير الدِّراسات التي أُجريت في ميدان تدريس البلاغة إلى أنَّ هناك أسباب عديدة تقف وراء صعوبات تدريس البلاغة وضعف الطلبة فيها، منها ما يتعلق بمادة البلاغة نفسها، ومنها ما يتعلق بالمدرس، ومنها بالطالب، ومنها ما يرجع لطريقة التدريس، فضلاً عن أساليب التقويم.

1- الأسباب التي تتعلق بمادة البلاغة نفسها:

يرى الحشاش (2001)، عدم اهتمام المحتوى بتنمية المواهب الأدبية لدى الطلبة، كذلك عدم تلبية محتوى المادة لحاجاتهم وخصائصهم النفسية ومتطلبات نموهم فضلاً عن موضوعاتها الكثيرة و المعقدة والتي تحتاج إلى المزيد من الشرح والتوضيح والتحليل (الحشاش، 108:2001).

ويتفق الباحث مع ما تقدَّم، ومع ما ذهبت إليه الدِّراسات الأخرى ومنها (العزاوي،1999) و (الخفاجي، 2004) ، في أنَّ جفاف محتوى مادة البلاغة بسبب قوانينها وتعريفاتها الجامدة وبعدها عن حاجات الطلبة، وغموض أهداف تدريسها ، واعتمادها على الحفظ والاستظهار أدى إلى صعوبة تعلّمها.

2- الأسباب التي تتعلق بمدرس المادة :

الملاحظ أنَّ البلاغة تدرس على أيدي مدرسين غير قادرين على تذوق جمالية النص وذلك لضعف الكفاية العلمية لديهم نتيجة انقطاعهم عن المطالعة وعدم الاستزادة من المعلومات التي تنمي مجال تخصصهم، إذ يكتفي المدرس بما احتواه الكتاب المدرسي المقرر دون أية معلومات تضفي على الدرس طابع الحيوية والجدة (الهاشمي والعزاوي، 2005).

ويشير الحيالي ودخيل (2014)، إلى ضرورة تنظيم أداء المدرس لما لهذا التنظيم من علاقة تداخل وترابط مع التفكير الذي يرتبط باللغة ارتباطاً وثيقاً ويؤثر في التعليم والتعلّم و أداء الطالب.

ويجد الباحث أنَّ ضعف الكفاية العلمية لمدرسي المادة، وضعف إلمامهم بأهداف وطرائق تدريس المادة، وأساليب التقويم المختلفة للبلاغة، أدى إلى معاناة الطلبة وضعفهم في تعلّم البلاغة العربية.

3- الأسباب التي تتعلق بالطالب :

وهناك من الصعوبات والأسباب التي تعود إلى الطالب منها بحسب رأي الحشاش(2001) نفور الطالب من الأساليب والطرائق المعتادة التي يتمّ بها عرض النصوص الأدبية شواهد للاستدلال والمحاكاة ومنها نفور الطلبة من الامتحانات التي تقيس المهارات الدنيا للتفكير وتفضيلهم الامتحانات التي تقيس مهارات التفكير العليا، ومن الأسباب عدم تجاوب الطلبة مع الأنشطة اللاصفية لعدم التشجيع عليها، فضلاً عن عدم تعاون الطلبة مع مدرسيهم في تقويم أنفسهم، وإهمال أولياء الأمور في متابعة أبنائهم.

وترى الكتانية (2003)، أنَّ سلبية الطالب وعدم اهتمامه بذاته وتنمية قدراته يُعدّ سبباً في ضعفه وعدم تفاعله مع الدَّرس، ما يجعل تدريس البلاغة في مدارسنا الإعدادية يحتاج إلى التطوير والتحسين للارتقاء به.

4- الأسباب التي تتعلق بطرائق تدريس البلاغة :

يرى البكر(2013)، أنَّ من الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى التحصيل البلاغي وضعف الطلبة؛ هو الطريقة الاعتيادية المستخدمة في التدريس والتي تعتمد -غالباً- على الإلقاء وتلقين المعلومات البلاغية وحفظها، والعناية بقواعد البلاغة، وتحديد مصطلحاتها.

ويشير عبد عون (2011)، إلى أنَّ بعض الدَّارسين يرجع السبب في ضعف الطلبة في البلاغة إلى الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس هذه المادة التي تغفل جانب التحصيل، إذ لا توجد طريقة لمتابعة تحصيل الطلبة دون المستوى وما نقاط الضعف والقوة في هذا التحصيل، أو بعبارة أخرى عدم وجود وسائل متابعة لتحصيل الطلبة يتبين فيها أوجه القصور أو بتكثيف التدريب عليها.

ويرى الباحث أنّ بعض المدرسين لا يعرضون محتوى مادة البلاغة بطريقة جذابة تكشف مواطن الجمال الأدبي الذي ينمي الجانب الوجداني، و ينمي الذوق والإحساس الفني للأبيات الشعرية والآيات القرآنية، كما أنّ عدم التنويع في طريقة التدريس يُثقل على الطلبة ممّا يؤدي إلى صعوبة تعلم البلاغة لديهم. ولعلّ أبرز أسباب الضعف في تدريس البلاغة هو أنَّها تُدرس بعيداً عن النص الأدبي وأجوائه وهو ميدان جمال البلاغة وأسرار فنونها.

5- الأسباب التي تتعلق بأساليب التقويم :

أساليب التقويم لا تساهم في تشخيص جوانب الضعف والقوة لدى الطلبة، ولا تخدم في تطوير تعلّم البلاغة (الحشاش،2001).

يرى الباحث أنّ اعتماد التقويم على أسئلة الحفظ والاستظهار، وإهمال المهارات العليا للتفكير مثل التحليل، والتركيب، والتقويم، لا يخدم في تكوين الذوق الأدبي الذي يُعدُّ الأساس في تحسن الطالب وتعلمه للفنون البلاغية.

الدرس البلاغي بين التقليد والتجديد :

يُعرّف مرعي، والحيلة (2015 : 23) التدريس بأنّه : " نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم، وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية، والقرارات التي تم استغلالها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطاً في أداء موقف تربوي- تعليمي".

ويُعرف العدوان، والحوامدة (2015 : 15) التدريس بأنّه : " عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم، فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية، ويتضمن شروط التعلم والتعليم معاً، ويحتاج إلى معلم أو آلة وقد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها ".

ورغم تعدد التعريفات يرى الباحث أنّ التدريس نظام من الأعمال المُخطط لها بقصد تعليم الطلبة في الجوانب المختلفة وبما يناسب نموهم، ويتكون هذا النظام من عناصر ثلاثة هي : المدرس والطالب والمنهج الدِّراسي، ويهدف هذا النظام إلى إكساب الطلبة المعارف، والمهارات والقيم والاتجاهات، والميول المرغوب فيها.

وفي مجال تدريس البلاغة يرى الحشاش (2001) أنّ دراسة البلاغة تمكن الطلبة من التذوق الأدبي للأعمال الفنية وتقويمها وتحديد مستوى جودتها، وتسهم في تنمية الملكة النقدية من خلال إلمامهم بالصور والأخيلة التي تتضمنها الأساليب البلاغية الواردة في أعمال الأدباء من قصائد وقصص وروايات وغيرها. وتكسب الطلبة القدرة على محاكاة الأساليب البلاغية وإنشاء الكلام البليغ.

إنّ تدريس البلاغة عملية تتفاعل فيها مجموعة من الحوادث التعليمية والعلاقات الإنسانية المتبادلة بين المدرس والطالب، تؤدي إلى الارتقاء بالتذوق الأدبي والنقدي، والاهتداء إلى الفنون البلاغية في النصوص الأدبية المختلفة، فضلاً عن فهم أسرار البلاغة القرآنية، وكذلك التدرب على التعبير البليغ، فالبلاغة هي العلم الذي يزود الطالب بالوسائل التي يستعين بها في تعبيره. وتكون هذه العملية أو هذا النشاط الذي يهدف إلى تنمية الجانب المعرفي والوجداني والمهاري للطالب خاضعاً لعملية تقويم شاملة ومستمرة (العبيدي، 2000).

وقد ثار جدل طويل حول تدريس مادة البلاغة فاتهمها فريق من الأدباء والكتاب بالقصور لأنّها أخفقت في الوصول بالمتعلمين إلى الغاية المقصودة من دراستها ودافع فريق آخر عن مادة البلاغة وأبوابها وأرجع الإخفاق إلى كيفية عرضها على الطلبة وإلى طرائق تدريسها (الهاشمي والعزاوي،2005).

ويتفق الباحث مع من يرى أنّ هذا الجدل الذي شغل علماء البلاغة الأوائل والمحدثين على اختلاف مناهجهم وأساليبهم في تناول البلاغة وفنونها درساً وتدريساً، كان في إطار الجدل العلمي الذي يخدم التراث العربي ويسهم في نشر البلاغة لدى أبناء عصرنا، ويحقق الرغبة في تيسير الدرس البلاغي وتقديمه للدارسين بشكل مناسب ومتناسق.

وفي العصر الحديث ظهر اتجاهان لتدريس البلاغة، ولكل منهما سماته وعناصره، وهذان الاتجاهان مثلا المدرسة القديمة، والمدرسة الحديثة في تدريس البلاغة وهما :

1- المدرسة القديمة وتدرس البلاغة بطريقة مزقت وحدة البلاغة، وقسمتها على علوم ثلاثة (المعاني والبيان، والبديع) ودراسة المعاني تسبق دراسة البيان والبديع. فقد تتعارض هذه الطريقة مع القاعدة التربوية التي تقضي بالانتقال في التعليم من السهل إلى الصعب، والمعاني أصعب العلوم البلاغية، ثمّ أنَّ تدريسها يكون بمعزل عن الأدب. فضلاً عن اتخاذ الأمثلة من الجمل المقتضبة المبتورة.

2- المدرسة الحديثة وتدرس البلاغة بالطريقة التي ترى أنَّ البلاغة وحدة متكاملة وتشكل في مجموعها أبحاثاً في عناصر الجمال الأدبي، ممّا يجعلها جزء من الدِّراسة الأدبية التي يؤديها النص، والاهتمام بالجانب النفسي، والوجداني وذلك عند التحدث عن الجو النفسي، والفكرة، والنص، وعن عاطفة الأديب، وموسيقى الكلام.(الجعلي،1986) و(المقوسي، 1995) و(الهاشمي والعزاوي،2005).

وترى الوائلي (2004) أنَّ البلاغة في الواقع تدرس مثلما تدرس القواعد النحوية بطريقتين معروفتين هما القياسية والاستقرائية وعلى ما يأتي:

- الطريقة القياسية :

في هذه الطريقة يستهل المدرس الدرس بذكر القاعدة البلاغية مباشرة، ومن ثمّ توضيحها بالأمثلة لتأتي التدريبات عليها فيما بعد. والأساس الذي تقوم عليه عملية القياس هو انتقال الفكر من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية، من القانون العام إلى الخاص. وهي بذلك تجعل درس البلاغة يستهدف حفظ القواعد والمصطلحات والتعريفات، مثلما تجعل الطالب يعتمد المحاكاة العمياء والحفظ الأصم، ويبتعد عن روح الابتكار والإبداع. وتتلخص خطواتها بـ (التمهيد وعرض القاعدة، وتفصيل القاعدة، والتطبيق).

- الطريقة الاستقرائية :

تعتمد هذه الطريقة على عرض المدرس مجموعة من الأمثلة البلاغية المختلفة، ومناقشتها واستقراء ما تشتمل عليه من قاعدة أو قواعد بلاغية، ثم تسجيلها لتأتي التدريبات لتثبيتها. وتستند هذه الطريقة إلى أنّ الاستقراء هو طريق الوصول إلى الأحكام العامة بالملاحظة والمشاهدة، وبه يصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تُسمى في العلوم باسم (القوانين العلمية أو الطبيعية). إنّ الاستقراء يدفع الطلبة إلى اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم من خلال الانتقال من مثال إلى آخر والمناقشة بغية استنباط القاعدة. وتتلخص خطواتها بـ (التمهيد، والعرض، والربط والموازنة، واستنتاج القاعدة، والتطبيق).

ويرى الباحث من خلال خبرته في مجال تدريس اللغة العربية، واطلاعه على بعض الدِّراسات السابقة إنّ تحقيق الهدف من عملية تدريس البلاغة في إكساب الطلبة المعارف والاتجاهات والمهارات المطلوبة، وإحداث التغييرات المرغوبة في سلوكهم يستوجب اختيار الطريقة الشائقة التي تثير اهتمامهم وتدفعهم إلى التعلم، على أن تأخذ هذه الطريقة بنظر الاعتبار خصائص الطالب العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية. لذلك يتبنى الباحث استراتيجية التساؤل الذاتي كونها استراتيجية قد تساعد على إثراء معلومات الطلبة وتنمية مهاراتهم العقلية واتجاهاتهم نحو المادة والابتعاد عن التلقين.

استراتيجية التساؤل الذاتي :

للسؤال أهمية فاعلة في حياة الفرد، فالشخص الذي يمتلك القدرة على طرح الأسئلة الجيدة سيكون قادراً على التواصل والمحادثة والمناقشة مع الآخرين، والسؤال بأدواته البسيطة ـ أدوات الاستفهام ـ يهيئ الفرد لإدراك العالم والغوص في أعماق الظواهر والمشكلات والوجود من حوله، ويمكّنه من اكتشاف العلاقات بين الأشياء والربط والمقارنة بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة، والانتقال من المجهول إلى المعلوم فيما يسعى إليه من معارف وعلوم . إذن يتجاوز السؤال معنى كونه استفهام عن أمر معين إلى مثير يتطلب عمليات عقلية وتعبيرية خلّاقة تعزز التفكير والبحث وتوسع آفاق المعرفة لدى الفرد (الطالب) وتنمي فرص التعلّم الذاتي.

تُعدُّ استراتيجية التســـاؤل الذاتي (توليد الأسئلة) Self- Questioning Strategy سلسلة من الأسئلة التي وضعها فونتين (Fountain) لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، وخلق وعي بعمليات التفكير لدى الطالب ممّا يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها (Baker&Piburn, 1997).

ويرى كوين (Conye,2007) أنَّ التساؤل الذاتي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلبة قبل عملية القراءة، و في أثناء هذه العملية، وبعدها، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات مثلما تستلزم تفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات.

" وترجع فاعلية هذه الأسئلة الذاتية إلى أنّها تخلق بناءً انفعالياً ودافعاً معرفيّاً، وحين يبدأ الطلاب باستعمالها يصبحون أكثر إيجابية ، وإنّ معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تثير دوافع الطلاب للنظر في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية، بما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استعمالها في المستقبل وفي المواقف المتنوعة أمراً يسيراً " (عفانة والخزندار،140:2009).

ويرى العتوم وآخرون (2005) أنَّ من المفيد للطالب أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل المهمة التعليمية، وفي أثنائها، وبعدها، والتي من الممكن أن تلعب دوراً في تيسير الفهم وتشجيع الطلبة على التفكير في العناصر المهمة في المادة المقروءة، كالأفكار الرئيسة، والعنوان، والخبرة السابقة للطالب.

أمّا جروان (1999) فيرى أنَّ استراتيجية التساؤل الذاتي تساعد الطالب على التأمل في نتاجات التفكير، ومراجعة خططه وخطوات عمله، وتقييم ما تمَّ إنجازه. بمعنى أنَّ هذه الاستراتيجية تمكن الطلبة من فحص فهمهم بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون، وكيف يتعلمون.

ويُعرّف **السؤال** في الاصطلاح التربوي بأنَّه " جملة استفهامية أو طلبية، توجه إلى شخص معين أو عدة أشخاص بغرض استجلاء إجابة لفظية منهم، أو بغرض حثهم على توليد الأسئلة أو لفت انتباههم إلى أمر معين " (زيتون،2001: 21).

ويجب إعطاء الطالب الوقت الكافي للتفكير بالسؤال قبل الإجابة عنه. وتعود أهمية هذه الاستراتيجية إلى أنّها تسمح للطلبة بتدقيق الإجابة وتصحيحها والتفكير بها من كل الجوانب قبل التصريح بها، فإذا لم يمنح المدرس الطلاب الوقت الكافي للإجابة ستكون أغلب إجاباتهم عن الأسئلة " لا أعرف " (Olvera&Walkup,2010).

ويشير سعادة (2003) إلى أنَّ طرح الأسئلة أو التساؤل الذاتي يستوجب القبول والتعزيز من قبل المدرس؛ لمساعدة الطلبة في أن يتعلموا كيفية طرح أسئلتهم بأسلوب ايجابي ملتزم، وأنْ يولّدوا الأسئلة من أقوال الآخرين وإجاباتهم، إذ أصبح من الضروري أن يخطط المدرس جيداً من أجل مساءلة ملائمة.

ويرى الباحث من خلال ما سبق أنَّ استراتيجية التساؤل الذاتي تساعد على تنشيط الطالب وتشجيعه على استيعاب أسئلة المدرس، وفهم النصوص والأمثلة والتفاعل معها بكفاية عالية، وأخذ الملاحظات وطرح الأسئلة التي بها يوصل الطالب بين خبراته التي تعلمها مع معرفته السابقة عن الموضوع. أمّا الأسئلة التي تطرح على الطلبة سواء أكانت من المدرس أم من زملائهم تهدف إلى دفع التفكير لديهم ممّا يفسح المجال لأسئلة جديدة في عقولهم. كما يمكن أن تحسّن هذه الاستراتيجية مهارات البحث لدى الطلبة لأنّها تنمي قدرتهم على حل الأسئلة والتوصل إلى أجوبتها بأنفسهم.

الافتراضات التي تقوم عليها استراتيجية التساؤل الذاتي :

لخص قطامي (2013) الافتراضات التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية بالآتي :

- الفهم هو الطريقة الوحيدة التي يتعلم بها الطالب المادة.
- استحضار المعلومات في ذهن الطالب.
- ربط معلومات المتعلم بالمعلومات الجديدة ليسهل تمثلها.
- انتقال المعلومات من ذهنية إلى لفظية وتقريرية ليسهل تطويرها.

خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي :

أشار كل من (عريان، 2003؛ و بهلول، 2004؛ و أبو عجوة، 2009) أنَّ التدريس على وفق هذه الاستراتيجية يكون في ثلاث مراحل وكل مرحلة تتضمن عدداً من الأسئلة تتناسب مع طبيعة الهدف منها، وموقع السؤال من توقيت استخدام عملية التعلّم ذاتها (قبل، وفي أثناء، وبعد) التدريس وعلى النحو الآتي :

أ- مرحلة ما قبل التعلّم :

حيث يبدأ المدرس بعرض موضوع الدرس على الطلبة، ثم يمرنهم على استخدام التساؤل الذاتي(أي الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه)، لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة التي تسبق الدرس ومن هذه الأسئلة :

- ماذا أفعل؟ بهدف خلق نقطة التركيز التي تساعد الذاكرة قصيرة المدى.
- لماذا أفعل هذا ؟ بهدف خلق الهدف.
- لماذا يُعدّ هذا هامّاً ؟ بغرض الوقوف على السبب من القيام بعمليات التفكير.
- كيف يرتبط بما أعرفه ؟ بهدف التعرّف إلى المجال المناسب ، وربط المعرفة الجديدة بالذاكرة بعيدة المدى.

وترى عبد الفتاح (2005) أنّ هذه الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه تشجعه على تحديد أهداف خاصة تحفزه للعمل والقيام بالأنشطة المطلوبة منه، وإلى استخدام مهارات مثل جمع المعلومات أو البيانات .

ب- مرحلة التعلّم :

وفي هذه المرحلة يبدأ المدرس بتمرين الطلبة على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بهذه المرحلة، وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة مثل:

- ما المعلومات التي يجب تذكّرها ؟ بهدف استرجاع المعلومات السابقة.
- ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف ؟ بهدف اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

- هل أحتاج خطة ما لفهم هذا أو تعلّمه ؟ بهدف تصميم طريقة التعلّم.
- ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف ؟ بهدف إثارة الاهتمام.

ويرى الباحث أنّ الإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطالب على تناول المعلومات وتحليلها وتنظيمها وتذكرها وتوليد الأفكار والأسئلة الجديدة. ممّا يجعل الطالب يفكر في الخطوات التي تساعده على حل المشكلة من جوانبها المختلفة وهذا يجعلها أسهل في الحل.

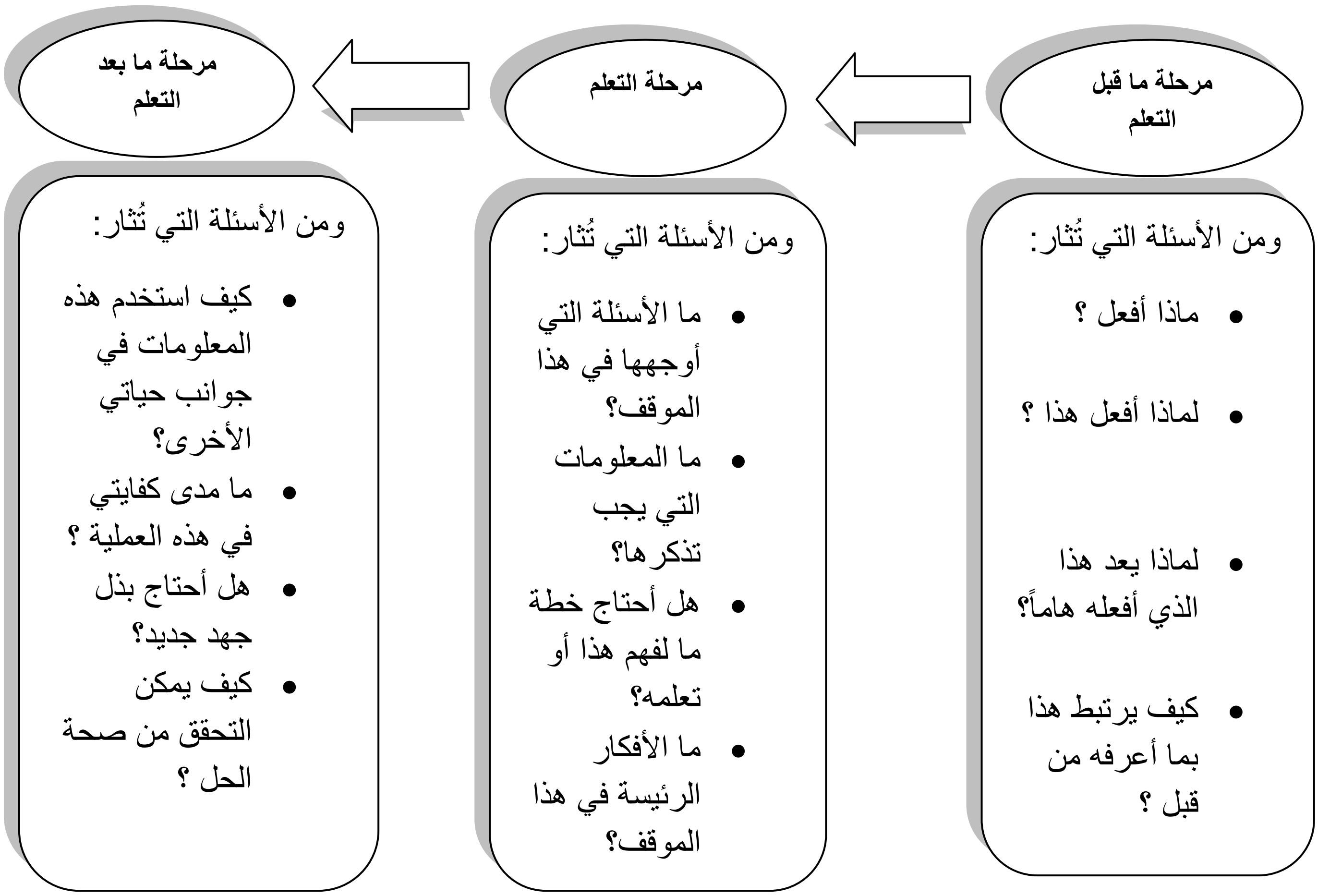
ج- مرحلة ما بعد التعلّم :

وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بتمرين الطلبة على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بهذه المرحلة ومن هذه الأسئلة :

- كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى ؟ بهدف الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومة الجديدة بخبرات بعيدة المدى.
- ما مدى كفايتي في هذه العملية ؟ بهدف تقييم التقدم.
- هل أحتاج لإعادة حل السؤال أو بذل جهد جديد في ذلك ؟ بهدف متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر.
- هل ما تعلمته يقترب ممّا كنت أتوقع ؟
- كيف يمكن التحقق من صحة الحل ؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطلبة على تناول وتحليل المعلومات التي توصل إليها ثمّ تكاملها وتقييمها وكيفية الاستفادة منها (شهاب، 2000).

ويعتقد الباحث أنّ استراتيجية التساؤل الذاتي تجعل دور الطالب أكثر ايجابية، إذ تُشعره بالمسؤولية اتجاه طرح السؤال والبحث عن حلّه، وتزيد من انتباهه، فالطالب الذي يوجه سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة سيوجه الاهتمام والانتباه والتركيز إلى المعلومات التي تشكل حلاً لما طرحه، وتساعده كذلك في ربط القديم من خبراته بالجديد، وتثير خياله، وتنمي قدرته على التنبؤ، كما تنمي دوافعه في اكتساب المعرفة أثناء عملية التعلّم، وتوظيف هذه المعرفة في مواقف جديدة لتعلم معارف أخرى. ومن الممكن أن تسير خطوات التدريس وفقاً للشكل (1)



* الشكل رقم (1) من إعداد الباحث

أشكال الأسئلة في استراتيجية التساؤل الذاتي :

يرى فهمي (2003) أنّ التساؤل الذاتي يتضمّن نوعين من الأسئلة :

1- الأسئلة الموجهة: وهي عبارة عن رؤوس أسئلة يحددها المدرس لهم، ويكملونها، ويولدون أسئلة تماثلها.

2- الأسئلة غير الموجهة (المفتوحة) : وهي الأسئلة التي يصوغها الطالب أثناء عملية التعلم، أو قبلها، أو بعدها، بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها.

في حين تُصنف الأسئلة الذاتية عند ديل وسترلنك (Deal& Sterling,1997) إلى صنفين رئيسين هما :

1- الأسئلة العميقة : وهي الأسئلة التي تستوجب التفكير في معنى النص واستنتاج المعلومـــــات والبحث عنها.

2- الأسئلة السطحية : وهي الأسئلة التي تتصل بالحقائق، ويمكن معرفتها بشكل مباشر من النص، و لا تحتاج إلى وقت في تفسيرها واستنتاجها.

أمّا هافير، وجوندفيس (Haver& Gondvis,2000) فقد صنّفا الأسئلــة الذاتيــّة إلى أسئلة:

- تكشف المعلومات الجديدة في النص.
- توضح ما هو هام في النص.
- تحسن الاستيعاب، وتبني المعنى.
- تحض على بذل الجهد في البحث.
- تبحث عن معلومة محددة في النص.

خصائص استراتيجية التساؤل الذاتي :

يرى وليم (Williams,1996)، وأبو عجوة (2009) أنّ من أبرز خصائص استراتيجية التساؤل الذاتي أنّها :

- تقوم على ايجابية الطالب، وتؤكد على استقلاليته واعتماده على نفسه.
- تساعد الطالب على صياغة أسئلته حول الموضوع، وتجعله قادراً على التحاور، وعرض ما يعرفه وما يود معرفته.
- تساعد الطالب على الارتقاء بمستوى الفهم، وبالتالي تؤدي للتعلم ذي المعنى.
- تساعد الطالب على مراقبة ذاته وتوليد الأفكار الجديدة.
- تمكن الطالب من الربط بين خبراته السابقة والمعلومات الجديدة.
- تؤدي إلى تنمية الفهم الاستنتاجي والفهم الناقد والفهم التذوقي.
- تساعد تساؤلات الطالب في الكشف عن نمط تفكيره، وما يرغب في معرفته.
- تساعد على انتقال أثر التعلم وتزيد دافعية الطالب للتعلم وبالتالي تبني المعالجات المعرفية العميقة.
- تؤدي إلى زيادة الوعي بعمليات التفكير والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مما يساعد على تطبيقها في المستقبل وبناء معرفة جديدة.

أهداف استراتيجية التساؤل الذاتي :

سعت استراتيجية التساؤل الذاتي إلى التركيز على التعلّم المعتمد على الطالب، بحيث يصبح محوراً أساسياً للعملية التعليمية – التعلّمية، وهذا ما يتطلب تغييراً في أدوار كل من المدرس والطالب. إذ مع التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي أصبح المدرس غير قادر على تزويد الطالب بكل المعارف التي تجيب عن تساؤلاته وتساعده في فهم العالم من حوله والتواصل مع محيطه ومجتمعه بشكل ايجابي. وهذا ما أكدته النظريات التربوية الحديثة التي أعادت أساليبها في معالجة المعرفة لتلبية متطلبات العصر، فتحوّلت نتيجة ذلك النظرة من التركيز على المعرفة والمادة الدِّراسية إلى التركيز على الطالب ليشكّل محور التعلم؛ لأنّ كل المعارف والمهارات والخبرات يجب أن تكرس لخدمة الطالب وزيادة دافعيته وتفاعله مع الظروف والعوامل التي تساعده على الفهم، والارتقاء في اكتساب المعرفة، وتنمية الجانب الوجداني والمهاري. ومن هنا صار من الواجب على المعلمين والمدرسين أن يكونوا على دراية تامّة بأسس ومبادئ النظريات التربوية الحديثة، بل عليهم أن يمتلكوا القدرة على توظيفها في غرفة الصف.

يرى سكمان (skman) المشار إليه في قطامي وقطامي (1998) أنّ التساؤل الذاتي يمكن أن يحقق الأهداف الآتية (قطامي وقطامي، 1998؛ مرعي والحيلة، 2015) :

- تغيير دور الطالب والنظرة إليه وزيادة استقلاليته واعتماده على نفسه.
- زيادة تفاعل الطالب مع الخبرات الجديدة التي يواجهها.
- استثارة التفكير لدى الطالب. وتدريبه على ممارسته في كل ما يواجهه.
- استغلال عمليات التفكير التي يقوم بها الطالب وتحليلها لتطويرها وزيادة فاعلية معالجتها للمشكلات التي تواجهه.
- زيادة نمو وتطور الطالب بما ينسجم وعناصر بيئته ومجتمعه.
- اختبار معلومات الطالب، بمعنى اختبار مقدار الحقائق التي يعرفها ودرجة فهمه لهذه الحقائق؛ لأنّ حفظ المادة لا يعني بالضرورة أن الطالب قد فهمها، إذ عن طريق الأسئلة نتمكن من التحقق من مدى معرفتهم وفهمه لها.
- ربط ما حصل عليه الطالب من خبرات سابقة بالدرس الجديد تمهيداً لربط التعليم بالحياة.
- تحفيز الطالب الخامل غير المبالي وجعله طالباً متيقظاً نشيطاً يتوق إلى إيجاد حل السؤال أو الأسئلة التي طرحها هو أو الآخرين.
- تدريب الطالب على استرجاع المادة التي سبق وتعلمها؛ لأنّه كثيراً ما يحتاج إليها في وقت آخر.

- تنمية قدرة الطالب على التمييز والتقدير، بمعنى أن يتمكن من التمييز بين الحقائق عن طريق تحليل المادة التي يتلقاها، وتحديد أهمية كل حقيقة تعترضه في دراسته، لما لذلك من فوائد اجتماعية وحياتية.
- إثارة حب الاستطلاع ورغبة البحث لدى الطالب.

أدوار المدرس في استراتيجية التساؤل الذاتي :

"على الرغم من أن استراتيجية التساؤل الذاتي تجعل من الطالب محوراً للتعلّم بما يقوم به من دور رئيس في جميع مراحل دراسة المادة، وما يترتب على ذلك من توليده للأسئلة ذاتياً حول مضمون نص المادة التي يدرسها ويذاكرها ، إلا أنَّ ذلك لا يقلل من أثر المدرس، ودوره الإيجابي في هذه الاستراتيجية، إذ أنَّ للمدرس أثراً بالغاً، ومسؤولية كبيرة في استراتيجية التساؤل الذاتي بما يوجهه من اهتمام إلى تدريب الطالب على توليد الأسئلة الذاتية التي يوجهها لنفسه؛ ليزداد قدرة على مواصلة تعلمه، ومراقبة عمليات تفكيره، مما يؤدي إلى زيادة إقباله على التعلم، وإحساسه بالمسؤولية تجاه ما اكتسبه من معلومات" (دروزة،226:2000).

ويتفق الباحث مع ما سبق في أنّ للمدرس دور فاعل يتمثل في إيجاد بعض المواقف التي تساعد الطالب على التفاعل مع استراتيجية التساؤل الذاتي من خلال محاكاته للمدرس في توليد الأسئلة والأفكار في مواقف أخرى مشابهة. وكذلك مساعدة الطالب وتدريبه على صياغة أسئلة تتناول الأهداف التي ينبغي تحقيقها من الدرس.

ومن الأدوار الرئيسة التي يقوم بها المدرس في استراتيجية التساؤل الذاتي الآتي (قطامي وقطامي،2001) :

- المخطط :

ويمكن تلخيص هذا الدور بتحديد الأهداف المتوقع من الطالب تحقيقها في مواقف أو مراحل التدريب على التساؤل الذاتي.

- المسهّل :

إذ يقوم المدرس بتهيئة البيئة الصفية الملائمة لإتاحة الفرص أمام الطالب للتساؤل، وإثارة النقاش والإفادة من المعلومات والخبرات السابقة ذات الصلة بموضوع الدرس، وتمييز العلاقة بين الأسباب والنتائج وأهمية كل ذلك في إجراء استدلالات منطقية بما يتناسب وطبيعة المادة الدّراسية.

- الضابط :

يقوم المدرس بضبط الظروف الصفيّة والمجموعات؛ لكي تولّد نقاشات صفيّة، في المواضيع التي يتم تناولها.

- المثير:

يقوم المدرس باستثارة دافعيّة الطالب للتساؤل الذاتي، من خلال بيان أهمية النتائج التي يمكن تحقيقها من اندماجهم في مواقف بحثية استكشافية قائمة على التساؤل تنفعهم في المواقف التعليمية – التعلمية الصفيّة فضلاً عن حياتهم شكل عام.

- المولّد :

يقوم المدرس باختيار المشكلة المحيّرة المثيرة للشك أو الدهشة والتعجب، من أجل التوصل إلى الرغبة في التعلم واكتساب المعرفة.

- المجادل :

يثير المدرس النقاش بإثارته للأسئلة والغموض حول المشكلة موضوع الدرس، ويلعب دور المكتشف لبعض القضايا والحلول؛ حتى يخبو النقاش؛ لكي يدخل خبرات جديدة تثير حوارات ومناقشات تولّد أسئلة وأفكار تنتج إجابات عن موضوع الدرس.

- الموجّه :

يقوم المدرس بتقديم المساعدة للطالب، حتى يستمر النقاش فيما هو مرسوم له، ويوجّه الحوار كلما كان ذلك ضرورياً من أجل الوصول إلى الحقائق والمعارف التي يحتاجها الطالب ويرغب فيها.

- المستجيب :

يقوم المدرس بلعب دور المستجيب للأسئلة، التي يطرحها الطلاب، وعادة ما تكون إجاباته وفق هذه الاستراتيجية بالآتي :

- أنا لا أفهم ما تقصده ؟
- هل يمكنك إعادة صياغة السؤال؟
- هل لك أن تسأل السؤال مرة أُخرى؟
- نعم أو لا .

ومن الأدوار الأخرى للمدرس في التساؤل الذاتي والتي أشار إليها عصر (1999 :262) ما يأتي :

- إقناع الطلاب بأهمية التساؤل الذاتي، وجدواه في تحسين الفهم القرائي.
- حثّ الطلاب على المزيد من طرح الأسئلة بعد كل عملية قرائية.
- توعية الطلاب بأهمية التتابع والاستمرار والتدرج في طرح الأسئلة.
- مراعاة المنطقية في توليد الأسئلة بما يتناسب وترتيب عمليات القراءة.
- التدرب على التأمل، والصبر للوصول إلى صياغة أسئلة ذاتية.
- توجيه اهتمام الطلاب إلى استخدام أساليب متنوعة عند توليد الأسئلة الذاتية مثل: العروض العملية في الصفوف الدِّراسية.

ويرى الباحث في ضوء ما سبق أنَّ مدرس اللغة العربية يقوم بدور فاعل في استراتيجية التساؤل الذاتي في كل خطوة من خطواتها الثلاث :

1- قبل التعلّم :

يقوم المدرس بتنشيط خلفية الطلبة المعرفية بتدريبهم على التساؤل الذاتي (الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه بعد عرض عنوان الدرس على السبورة) ففي موضوع التشبيه مثلاً يمكن أن يقول لطلبته هذا المفهوم نسمع به دائماً في مواقف مختلفة من حياتنا، ثمّ يثير سؤالاً : هل لديكم معرفة سابقة بهذا الموضوع؟ وما الذي يثيره العنوان في أذهانكم ؟ هل استخدمتم التشبيه من قبل؟ أين؟

2- أثناء التعلّم :

يوجه المدرس الطلبة إلى ضرورة الاهتمام بمتابعة الأداء ، وذلك من خلال الأسئلة التي يقومون بتوجيهها إلى أنفسهم أثناء القراءة ،ومن الممكن أن يوجه المدرس طلابه لكي يتمتعوا بالنص أثناء تكوينهم الأسئلة والبحث عن أجوبتها، مثل: هل تستطيعون أن تحددوا العلاقة بين الألفاظ والمعاني داخل النص أو المثال المعروض؟ وما هو التشبيه؟ هل نحتاج لوضع خطة لفهم ذلك أو تعلّمه؟ وقد يرى الباحث بعدما تعوّد الطلبة على إثارة تلك الأسئلة أنَّ رغبتهم زادت في معرفة المزيد من المعلومات عن الفنون البلاغية فضلاً عن زيادة التفكير والتأمل.

3- بعد التعلّم :

يقوم المدرس بتوجيه الطلبة إلى ضرورة إثارة تساؤلات ذاتية تتناول مختلف جوانب الموضوع من حيث المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وغير ذلك مما يتضمنه الموضوع من مضامين جمالية. وبعد كل مرحلة من هذه المراحل يقوم المدرس بفتح باب النقاش والحوار بين الطلبة، كأن يطلب المدرس من كل طالبين متجاورين قيام أحدهما بدور المتسائل والآخر بدور المستمع، ثم مناقشة ما توصل إليه كل منهما من أفكار وأسئلة، مع تبادل الأدوار، وتحديد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب أثناء ممارسة عملية التفكيروتقويمها، وإيجاد الحلول للتساؤلات وتصويبها.

توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس البلاغة :

إنَّ تحديد ما هو هام في النص نقطة جوهرية في تطوير المهارات العليا للطالب فلابدّ من تطوير قدرة الطالب على التساؤل وطرح الأسئلة التي تعزز إمكانية تنمية مهارات ذات أثر أعمق في ضبط ومراقبة عملية التعلّم. لذا تتطلب هذه الاستراتيجية تعليم الطالب كيفية طرح الأسئلة المتعلقة بالنص الذي يقوم بقراءته ومعالجته (Keene&Zimmerman,1997).

ويجد الباحث أنَّ للمدرس دور فاعل في استراتيجية التساؤل الذاتي من خلال إثارته دافعية الطلبة لطرح التساؤلات المناسبة لاكتشاف جوانب موضوع الدرس الخفية (قبل قراءة النص وفي أثنائه وبعده) لتحسين فهمهم واستيعابهم، لأنّ النص المطروح للقراءة في حدود ألفاظه وجمله يتفاوت من حيث الفهم ضيقاً وسعةً من طالب لآخر، وذلك تبعاً لتباين التحصيل المعرفي للطلاب، وتباين البيئات والأجواء التي تحيط بهم. لذلك تركز استراتيجية التساؤل الذاتي على التفاعل الوجداني مع النص المقروء، بمعنى آخر أنّها تؤسس لعلاقة وثيقة بين الطالب والنص، تكشف عن النظرة العميقة والجليلة للمعنى وتبتعد عن الحرفية القاموسية المعروفة، وهذا بدوره يُسهم في رفع دافعية الطالب للتعلّم. ويجعل تناول النص في سياق تفاعلي يأخذ بالطالب من صميم كيانه الروحي، وبما يمنحه جواً إنسانياً وشخصياً متفرداً يجعل عملية التعلّم أقرب إلى التفاعل الوجداني والعقلي. وذلك يعني أن استراتيجية التساؤل الذاتي تراعي عملية بناء الجسور بين النص البلاغي والطالب.

الاتجاهات :

هي "حالة وجدانية وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث الرفض أو القبول، ودرجة هذا الرفض أو القبول" (عامر، 2008: 197).

وعرّفها الشمالي (2000: 34) بأنّها :" استعداد مكتسب يتكون عند الشخص نتيجة لعوامل مختلفة تؤثر في حياته، فيوجه استجاباته سلباً أو إيجاباً نحو الأشخاص أو الأفكار أو الأشياء أو القضايا المطروحة" .

وللاتجاهات مكانة بارزة في التربية الحديثة، إذ أنَّ تنمية الاتجاهات من الأهداف الهامّة التي تسعى التربية إلى تحقيقها لدى الطلبة، وذلك لدورها في تشكيل سلوك الفرد وبناء شخصيته، بما يتفق ومتطلبات العصر الذي نعيش فيه (خليفة، 2003).

"إنّ الاتجاهات نمط ثابت وعام ونسبي، وأنّها استجابة لمنبه أو شيء أو شخص أو أمر محدد، وكلّما كان المنبه أو الشيء أو الشخص أو الأمر قيّماً يكون الاتجاه أقوى. ونستدل على الاتجاه من خلال السلوك الظاهر، فما الاهتمام بكرة القدم أو المطالعة أو بالموسيقى إلاّ تعبيرات عن اتجاهات أصحابها. وتكون الاتجاهات الايجابية في إقدام الفرد على الأشياء وتكون سلبية في حالة الإحجام عنها" (مرعي والحيلة، 2015: 228).

ويستنتج الباحث أنّ الاتجاهات تؤثر في حياتنا، وسلوكنا، وممارساتنا اليومية، فهي تحدد مدى استجابة الفرد لموضوع معين أو قضية محددة أو موقف خاص. ولاتجاهـــــات الطلبة نحو موضـــوع أو موضوعات محددة أثرٌ كبيرٌ في نوعية التعلّم الذي سيتم تحصيله من دراسة تلك الموضوعات؛ لذا لابدّ من التركيز على الاتجاهات في التدريس وفقاً للاستراتيجيات التربوية الحديثة.

مكونات الاتجاهات :

يرى كل من (بدر،2002؛ وفيلة ومحمد، 2005) أنَّ الاتجاهات تتكون من:

1- المكوّن المعرفي أو العقلي :

ويتعلق هذا المكوّن بالأفكار والمعتقدات والمعارف التي يحملها الفرد عن موضوع الاتجاه، والتي تحدد موقف الفرد إزاء هذا الموضوع. وهو - المكون المعرفي - عبارة عن مجموعة المعلومات والخبرات والمعارف المرتبطة بموضوع الاتجاه وتنتقل إلى الفرد عن طريق التلقين أو الممارسة المباشرة، فضلاً عن رصيد المعتقدات والتوقعات. وبذلك يكون التواصل الثقافي مصدراً رئيساً في تحديد هذا المكون إلى جانب المصدر الآخر وهو مؤسسات التربية والتعليم التي يتعرض الفرد بواسطتها للخبرات المباشرة.

2- المكوّن السلوكي :

يشير هذا المكوّن إلى ميل الفرد للتصرف بطريقة معينة نحو موضوع الاتجاه وفقاً لمشاعره ومعتقداته وهو- المكوّن السلوكي - عبارة عن مجموعة التعبيرات والاستجابات الواضحة التي

يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه ومعرفته وانفعاله في هذا الموقف. إذ عندما تتكامل جوانب الإدراك ورصيد الخبرة والمعرفة التي تُسهم في تكوين الانفعال وتوجيهه، يقوم الفرد بتقديم الاستجابة التي تعكس ذلك الإدراك والخبرة والمعرفة بالضرورة.

3- المكوّن العاطفي أو الانفعالي :

يمثل هذا المكوّن المشاعر والانفعالات التي يصدرها الفرد نحو موضوع معين فالمشاعر الايجابية تتضمن الميل والاحترام و والتأييد والارتياح في حين تتضمن المشاعر السلبية النفور والكره والرفض. والمكوّن الانفعالي للاتجاه النفسي هو الصفة المميزة له، التي تفرق بينه وبين الرأي .

خصائص الاتجاهات وعوامل تكوينها:

أشار (المعايطة، 2001؛ وبدر، 2002؛ وميخائيل، 2005) إلى أنَّ الاتجاهات تتصف بالعديد من الخصائص التي تبيّن ماهيتها ومنها :

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية.
- الاتجاهات تتشكل وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، ذلك أنّ الفرد يكتسبها من خلال تفاعله مع البيئة، ويشترك فيها العديد من الأفراد والجماعات.
- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.
- الاتجاهات تتسم بالذاتية أكثر من الموضوعية في محتواها.
- الاتجاهات تتضمن عنصراً انفعالياً يعبّر عن تقويم الفرد، ومدى استجابته لموضوع الاتجاه.
- الاتجاهات تتضمن عنصراً عقلياً يعبّر عن معرفة الفرد العقلية ومعتقداته عن موضوع الاتجاه.
- الاتجاهات تتضمن عنصراً سلوكياً يعبّر عن سلوك الفرد الظاهر الموجه نحو موضوع ما.
- الاتجاهات تُعدّ ناتجاً للخبرة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير إلى السلوك في المستقبل.
- الاتجاهات تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.
- الاتجاهات ثابتة ومستمرة، ولكنّها قد تُعدّل وتُغيّر تحت ظروف معينة.
- الاتجاهات قابلة للتعلم والاكتساب والانطفاء.
- الاتجاهات بعضها غامض وبعضها واضح، وقد تكون عامة أو خاصة.
- الاتجاهات تقع دائماً بين طرفين متقابلين، أحدهما التأييد المطلق والآخر الرفض المطلق.

- الاتجاهات لا تُلاحظ مباشرة، بل يُستدل عليها من الأفعال الخارجية التي تبدو على الفرد وتكون خاضعة للملاحظة والقياس بأساليب مختلفة.

عوامل تكوين الاتجاهات :

يرى الداهري (2008) أنّ هناك عوامل أساسية في تكوين الاتجاهات وهي :

- التقليد، أو القدوة الحسنة أو الإيحاء ويبدو واضحاً في سلوك الأطفال والمراهقين، سواء أكان ذلك على مستوى الأسرة أم المحيط الخارجي.
- التكامل، ويتمثل في أنَّ الاتجاهات تتكون عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في إطار واحد.
- الانفعالات الحادة، وتتمثل في أنّ الاتجاهات تتسم بصيغة انفعالية تؤثر في سلوك الفرد.
- التمايز، ويتمثل في أنّ تعميم الخبرات الفردية يساهم في تحديد الاتجاه وتميزه عن الاتجاهات الأخرى.

ممّا تقدم يرى الباحث أنَّ الأدب التربوي الحديث يؤكد على أهمية الاتجاهات، ودورها في المساعدة في اختيار طرائق وأساليب التدريس، والأنشطة التعليمية المناسبة التي قد تعمل على تنمية اتجاهات الطلبة الايجابيّة نحو الدِّراسة أو المواد الدِّراسية. كما أنّ الاتجاهات الايجابيّة هذه توجه سلوك الطلبة نحو التنظيم والثقة والاعتماد على النفس في مواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وزيادة حب الاستطلاع والرغبة والدافعيّة في مواصلة الدِّراسة والتعلّم. ممّا يُسهم في زيادة تحصيلهم الدّراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية - التعلميّة.

ثانياً : الدِّراسات السابقة:

تُعدُّ الدِّراسات السابقة من المستلزمات الرئيسة لأيّة دراسة لأنها تجعل الطريق واضحة أمام الباحث بشكل علمي وعملي لذلك قدّم الباحث عرضاً لبعض الدِّراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدِّراسة الحالية، وقد تم تقسيم هذه الدِّراسات إلى ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجية التساؤل الذاتي.

المحور الثاني: دراسات تناولت البلاغة.

المحور الثالث: دراسات تناولت الاتجاهات.

وفيما يأتي عرض لهذه الدِّراسات:

المحور الأول: الدِّراسات تناولت استراتيجية التساؤل الذاتي:

أجرى خاجي (2014) دراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل واستذكار طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء. طُبقت الدِّراسة في محافظة ديالى، جمهورية العراق. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكوّن أفراد الدِّراسة من (52) طالباً، وزعت بصورة عشوائية على مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بعد أن تم اختيار العينة قصدياً. ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً في الفيزياء، لغرض قياس مهارات الاستذكار. وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل والاستذكار.

وأجرى نهابة (2013) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. تكوّن أفراد الدِّراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة سورى للبنين الواقعة في مدينة القاسم في العراق والبالغ عددهم (60) طالباً. استخدم الباحث المنهج التجريبي وقسّم أفراد الدِّراسة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة ودُرست بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية ودُرست باستراتيجية التساؤل الذاتي. ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة أعدّ الباحث قائمة تتضمن مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب هذا الصف ، كما أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس مدى تحصيل الطلاب في مهارات الفهم القرائي. وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما أجرى العُذيقي (2009) دراسة هدفت إلى تعرّف فعاليّة استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. بمحافظة القنفذة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي وقسّم أفراد الدِّراسة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وعدد أفرادها (25) طالباً دُرست بالطريقة الاعتيادية والأخرى تجريبية وعدد أفرادها (25) طالباً دُرست باستراتيجية التساؤل الذاتي. ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة أعدّ الباحث قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب ، وتمّ الاقتصار على المهارات التي حظيت بنسبة 80% من آراء المحكمين، واختباراً لقياسها، طُبقت قبلياً وبعدياً بعد التأكد من الصدق والثبات. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى أبو عجوة (2009) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر. اتبع الباحث المنهج التجريبي حيث تمّ اختيار عينة الدِّراسة من طلاب الصف الحادي عشر في مدرسة عرفات الثانوية للموهوبين، في فلسطين. بلغ عددها (62) طالباً و وزعوا على مجموعتين، مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. ولأغراض تحقيق أهـــداف الدِّراســة قام البــاحث بإعداد قائمـــة بمهـــارات حل المسألة الكيميائية، وكذلك إعداد اختبار مهارات حل المسألة الكيميائية، وبعد التحقـــق من صدقهـــما وثباتهما، تمَّ تطبيق الاختبار قبلياً وبعدياً على مجموعتي الدِّراسة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط اختبار مهارات حل المسألة الكيميائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى هوي فانج و آي جو جانج (Hui-Fang&i-ju Chang, 2009) دراسة في الصين هدفت إلى استقصاء أثر استراتجية التساؤل الذاتي على تعلم الطلبة اللغة الانكليزية كلغة للقراءة وتنمية الفهم واتجاه الطلبة نحو هذه الاستراتيجية .تكوّنت عينة الدِّراسة من (118) طالباً وطالبة من المرحلة الأولى في جامعة شو أنا في اختصاص اللغة الانجليزية توزعوا بين مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط تحصيل أداء طلبة في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة ككل. ومن النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط تحصيل أداء طلبـــة فـــي الاختبار القبلي والبعدي لمجموعة الطلاب ذوي القدرة على القراءة المنخفضة أكثر من بقية المجموعات العالية والمتوسطة. توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدالة في متوسط مقياس الاتجاه نحو التدريب على استراتيجية التساؤل الذاتي في تطبيق المقياس القبلي والبعدي ولصالح البعدي.

وهدفت دراسة النوافعة (2008) إلى تعرّف أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. تكوّن أفراد الدِّراسة من (170) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مدرستي عماد الدين زنكي للبنين، ومدرسة مأدبا الثانوية للبنات، التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا، موزعين على ست شُعب دراسية ، أربع شُعب تجريبية (ذكور، وإناث)، وشعبتين ضابطتين (ذكور، وإناث). ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة أعدت الباحثة اختباراً لتحصيل الأدب، ومقياساً لمفهوم الذات، وبعد التأكد من صدق الاختبار والمقياس وثباتهما، طُبق الاختبار التحصيلي على مجموعات الدِّراسة بشكل بعدي وأخذت علامات الطلبة القبلية في الأدب، أمّا مقياس مفهوم الذات فقد طُبق على مجموعات الدِّراسة بشكل قبلي وبعدي. وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعات التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل الأدب. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تعزى لاستراتيجية التساؤل الذاتي. في حين لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية في مقياس مفهوم الذات بين الجنس واستراتيجيات التدريس : التساؤل الذاتي التعليم التبادلي، الاعتيادية.

كما أجرى كيرن وكنجهام وبينست (Kern&Kiningham&Vincent,2002) دراسة هدفت إلى تدريب الأطفال في الصفوف الأولى على الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات (استحضار المعرفة السابقة والأسئلة الذاتية، والتوقع وتطوير الطلاقة، وقد نفذت الدِّراسة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني). تكوّن أفراد الدِّراسة من طلبة في الصف الأول، وطلبة مرحلة رياض الأطفال، في الولايات المتحدة الأمريكية في منطقة ريفية. ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة طلب الباحثون من المعلمين في كل صف من صفوف الدِّراسة القيام بتدريس القصص الأدبية باستخدام الاستراتيجيات المعدة للدِّراسة. وكانت مهمة الباحث مراقبة أداء الطلبة في كل مرة يستخدم المعلم بها واحدة من تلك الاستراتيجيات المستخدمة في الدِّراسة، ويلاحظ ما يصدر من الطلبة من ردود أفعال، ويفرغ تلك الملاحظات على سجل أُعدّ خصيصاً لذلك. وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ استراتيجية التساؤل الذاتي أكثر فاعلية في إثارة تركيز الطلبة على متابعة القصة والإجابة عن الأسئلة التي تطرح في أثناء النقاش الصفي الذي يعقب قراءة القصة، وممّا أظهرته النتائج أنّ الطلبة يصبحون أكثر قدرة على طرح الأسئلة كلما تقدم البرنامج، فضلاً عن طرح الحلول

الاستنتاجية، ففي حين أنَّ قدرة الطلبة على توليد الأسئلة الذاتية في بداية التجربة لم تتجاوز(12%) أصبحت (53%) في نهاية التجربة.

وأجـرى بـونجراتس وبرادلـي وفيـزل وأوركـــــت وشوميكر (Bongratz, Bradley, Fisel, Orcutt &Showmaker,2002) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تعليمي قائم على عدد من استراتيجيات الاستيعاب القرائي، من بينها استراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية في تحسين مهارات الفهم القرائي، واتجاهات الطلبة نحو التعليم الاستراتيجي. تكوّن أفراد الدِّراسة من (41) طالباً في الصف الثالث، و(69) طالباً في الصف الرابع في الولايات المتحدة الأمريكية. ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة تمّ إعداد اختباراً في مستوى الاستيعاب القرائي قبلي وبعدي لتح4ديد مستوى الطلبة في الاستيعاب قبل التجربة وبعدها، وكـذلك الإعـــداد لإجراء مقـــابلات قبلية وبعدية؛ للوقوف على مدى معرفة الطلبة في استراتيجيات الاستيعاب القرائي واتجاهاتهم نحوها. طُبق البرنامج التعليمي الذي ضمّ ست إستراتيجيات، وخُصص لكل استراتيجية ثلاثة أسابيع ثمّ أعيد إجراء الاختبار البعدي والمقابلات البعدية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأي استراتيجية من الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج. إلاّ أنَّ استراتيجية الأسئلة الذاتية جاءت في المركز الأول من حيث مجموع العلامات.

المحور الثاني: الدِّراسات التي تناولت البلاغة:

أجرى حسن (2014) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استعمال أنموذج (كارين) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة . من خلال عيّنة من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية السويس للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الأولى. وبطريقة السحب العشوائي اختيرت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس أثر أنموذج (كارين) وتمّ التأكد من صدقـه وثباتــه. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية التي دُرس طلابها باستعمال أنموذج (كارين) .

وأجرى الحيالي ودخيل (2014) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر الخريطة الذهنية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة وتنمية ميلهم نحوها. ولتحقيق هدف الدِّراسة اختار الباحثان تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين متكافئتين إحداهما المجموعة الضابطة تدرس البلاغة بالطريقة الاعتيادية والأخرى المجموعة التجريبية تدرس البلاغة بأسلوب الخريطة الذهنية، وأعدّ الباحثان اختباراً يتميز بصدقه وثباته وطُبق على طلاب المجموعتين، وكذلك مقياساً لقياس ميل

الطلاب نحو البلاغة. تكونت عينة الدِّراسة التي اختيرت عشوائياً من طلاب الصف الخامس الأدبي في محافظة صلاح الديـــن من (51) طالباً بواقع (31) طالبـــاً للمجموعة التجريبية، و(20) طالباً للمجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الخريطة الذهنية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة البلاغة وميلهم نحوها.

وقامت السلطاني (2013) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر استعمال أنموذج (مكارثي) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق. وقد اختارت الباحثة قصديـــاً مدرســـة (إعدادية الفوز للبنات) في محافظة بغداد، واتبعت المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدِّراسة (68) طالبةً في مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة . ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي دُرسن مادة البلاغة والتطبيـــق باستعمـــال أنمـــوذج (مكارثي)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي دُرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى العزاوي (2013) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استراتيجية تآلف الأشتات في التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة في العراق، استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأعدّ الباحث اختباراً لتنمية التفكير الإبداعي مكوناً من (40) فقرة، اتسم بالصدق والثبات. وتكونت عينة الدِّراسة من طلاب الصف الخامس الأدبي في (ثانوية يثرب للبنين)، وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوســـط درجـــات الطـلاب الذيـــن درســوا باستراتيجية تآلف الأشتات وبين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التنمية ولصالح المجموعة التجريبية .

كما أجرى البكر (2013) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر تدريس البلاغة بالفريق على مستوى الأداء البلاغي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. تكوّنت عينة الدِّراسة من (44) طالبة، قسمت إلى مجموعتين : تجريبية وأخرى ضابطة. ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة تمّ إعداد اختبار لقياس مستوى الأداء البلاغي لدى الطالبات. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لصالح المجموعة التجريبية

وقام محسن والإبراهيمي (2013) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. ولتحقيق هدف الدِّراسة

اختار الباحثان تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين متكافئتين إحداهما المجموعة الضابطة تدرس البلاغة بالطريقة الاعتيادية والأخرى المجموعة التجريبية تدرس البلاغة وفقاً لاستراتيجية العصف الذهني ، وأعتمد الباحثان اختباراً تحصيلياً في مادة البلاغة والتطبيق أعدّه واستعمله الشويلي في دراسته ويتميز بصدقه وثباته وطُبق على طلاب المجموعتين بعدياً. تكونت عينة الدِّراسة التي اختيرت عشوائياً من طلاب الصف الخامس الأدبي في (إعدادية قتيبة للبنين) في محافظة القادسية من (60) طالباً. وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية العصف الذهني على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة البلاغة والتطبيق.

وأجرت حمزة (2011) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استعمال طريقة التعلم الشخصي (خطة كلير) في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة البلاغة والتطبيق. بلغت عينة الدِّراسة (70) طالباً من طلاب ثانوية (عبد الله بن رواحة) في بغداد وعن طريق السحب العشوائي أ اختيرت المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة، وبواقع (35) طالباً لكل مجموعة، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، ولأغراض تحقيق أهداف الدِّراسة أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً طُبق بعد التأكد من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة البلاغة والتطبيق باستعمال (خطة كلير).

كما أجرت حسن وخضير (2009) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر المجمعات التعليمية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، ولتحقيق هدف الدِّراسة اختار الباحثان التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين إحداهما المجموعة الضابطة درست البلاغة بالطريقة الاعتيادية والأخرى تجريبية دُرست وفقاً للمجمعات التعليمية. أعدّت الباحثتان اختباراً تحصيلياً يتصف بالصدق والثبات لأغراض الدِّراسة طُبق بعدياً. تكوّنت عينة الدِّراسة من (84) طالبةً من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية الفردوس للبنات في محافظة بغداد وقد اختيرت بطريقة قصدية، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللآتي درسن على وفق طريقة المجمعات التعليمية.

المحور الثالث : الدِّراسات التي تناولت الاتجاهات:

قام العبيدي (2010) بدراسة هدفت إلى تعرّف علاقة تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة التربية الإسلامية في اتجاهاتهم نحو دراسة مادة البلاغة في العراق، اختار الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتمّ اختيار (68) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي ليمثلوا عينة الدِّراسة تمّ اختيارهم قصدياً من (إعدادية القرطبي للبنين)، وقد اعتمد الباحث مقياساً لاتجاه الطلبة نحو مادة البلاغة تمّ إعداده من قبل الباحث (محمد عبد الوهاب الدليمي) إذ كان من مستلزمات رسالته لنيل درجة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية. وبعد أن تمّ التأكد من صدق الأداة وثباتها، تمّ إجراء تطبيق الأداة (المقياس) بعد أن أتمّ الطلاب امتحان نصف السنة الدِّراسية، إذ اعتمد الباحث درجات الطلاب في امتحان نصف السنة في مادة التربية الإسلامية لقياس تحصيل الطلاب في هذه المادة. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو دراسة مادة البلاغة هي متوسطة القوة أو جيدة إلى حد ما.

وأجرى الجبوري (2007) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استعمال التعلّم التعاوني (فرق التعلّم) في اتجاهات طالبات الصف الرابع الإعدادي نحو مادة الجغرافية في العراق. ولتحقيق هدف الدِّراسة اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة دُرست بالطريقة الاعتيادية والأخرى تجريبية دُرست باستعمال التعلّم التعاوني. وبلغت عينة الدِّراسة (81) طالبةً تمّ اختيارهما عشوائياً من بين (5) شعب للصف الرابع العام، ومن أجل تحقيق التكافؤ بين أفراد مجموعتي الدِّراسة تمّ إجراء التكافؤ الإحصائي في بعض المتغيرات مثل: (متغير الذكاء، والتحصيل السابق في امتحان نصف السنة، والاختبار القبلي في الاتجاه نحو المادة) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد أظهر الاختبار عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدِّراسة. طبّق الباحث أداة الدِّراسة (مقياس الاتجاه) التي أعدّها لقياس اتجاهات الطالبات نحو المادة بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي دُرست باستعمال (التعلّم التعاوني) على المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية.

كما أجرى أكاي وفيزيوغلو وتويسوز (Akay,Feyzioglu&Tuysua,2003) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر البرمجيات الحاسوبية في تحصيل طلبة الصف العاشر واتجاهاتهم في موضوع كيمياء المحاليل مقارنة بالطريقة الاعتيادية في أزمير. تكوّنت عينة الدِّراسة من (84) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر، تمّ توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين : ضابطة درسوا مادة كيمياء المحاليل بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية درسوا المادة نفسها بالبرمجيات

الحاسوبية، وتمّ استخدام اختبار تحصيلي طُبق قبل المعالجة وبعدها لقياس مدى تحصيل الطلبة في الكيمياء، كما استخدم اختبار قدرات التفكير المنطقي، ومقاييس اتجاهات نحو كل من الحاسوب والكيمياء والبرمجية المحوسبة، وأظهرت نتائج الدِّراسة تفوق المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو كل من الكيمياء وبرمجيات الحاسوب المستخدمة تُعزى لطريقة التدريس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطلبة تُعزى لجنس الطلبة ولصالح الإناث. بينما لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً في قدرات التفكير المنطقي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

وأجرى باركر (Parker , 2000) دارسة هدفت إلى تعرّف فاعلية مشروع تطويري في التحصيل العلمي والاتجاهات نحو العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة الذين انضموا إلى برنامج إثراء أكاديمي (تقوية) لمدة خمسة أسابيع. تضمّن المشروع التطويري المكونات الفعّالة : محتوىً علمياً مناسباً حسب المعايير الوطنية الأمريكية والأهداف التعليمية لولاية جورجيا واستخدام إجراءات دورة التعلم في التدريس ، وتكوّنت عينة الدِّراسة من (11) طالباً أمريكياً من أصول إفريقية من طلبة الصف الخامس والسادس ، لحضور برنامج صيفي في الريف جنوبي من ولاية جورجيا وتمّ إعداد اختبار تحصيلي محكي المرجع ومقياس لمعرفة الاتجاهات نحو العلوم في بداية ونهاية البرنامج . وأشارت نتائج الدِّراسة إلى زيادة في التحصيل العلمي للطلبة المشاركين في البرنامج، وكذلك تنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو العلوم.

تعقيب على الدِّراسات السابقة :

سعت معظم الدِّراسات السابقة التي تناولت استراتيجية التساؤل الذاتي إلى معرفة أثر هذه الاستراتيجية في التحصيل في مواد دراسية متعددة، كما استهدفت معظم هذه الدِّراسات متغيرات متعددة غير التحصيل مثل تنمية مهارات الفهم القرائي كدراســة العُذيقي (2009)، ونهابة (2013) وكيــرن وكنجهام وبيــنست (Kern &Kiningham &Vincent, 2002).
ومنها ما تناول تنمية الفهم القرائي، والاتجاه نحو التعّلم الاستراتيجـــي مثل دراســـة هوي فانج و آي جو جانج (Hui-Fang&i-ju Chang, 2009)، وبــونجراتس وبـــرادلـــي وفيــزل وأوركــت وشــوميكر (Bongratz, Bradley, Fisel, Orcutt& Showmaker 2002,)، بينما تناولت النوافعة (2008) التحصيل ومفهوم الذات، وتنـاول خاجي(2013) التحصيل والاستذكار. كما توزعت الدِّراسات التي تناولت التساؤل الذاتي على عدد من الدول إذ أُجريت في العراق، والأردن، وفلسطين، والسعودية، والسودان، والصين، وأمريكا واسبانيا.

وأثبتت الدِّراسات السابقة التي تناولت البلاغة فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تدريس البلاغة العربية وزيادة التحصيل فيها، وقد سعت الدِّراسات السابقة التي عرضها الباحث في البلاغة إلى معرفة أثر الاستراتيجيات الحديثة في تحصيل البلاغة، ماعدا دراسة الحيالي ودخيل (2014) تناولت التحصيل وتنمية الميل نحو المادة، ودراسة العزاوي (2013) تناولت تنمية التفكير الإبداعي. وأُجريت هذه الدِّراسات من حيث مكان تطبيقها في العراق، إلاّ دراسة البكر(2013) فقد طُبقت في السعودية. وقد ركزت هذه الدِّراسات على اختيار جنس العيّنة من (الطلاب) ماعدا دراسة البكر(2013) والسلطاني (2013) وحسن وخضير (2009) فقد استهدفت (الطالبات).

وسعت الدِّراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات إلى بيان أثر بعض الاستراتيجيات الحديثة في التحصيل في مواد دراسية متعددة، فضلاً عن الاتجاهات نحو هذه المواد الدِّراسية. فدراسة الجنابي (2007) تناولت التحصيل في الجغرافية. بينما تناولت دراسة العبيدي (2010) التحصيل في التربية الإسلامية، أما دراسة أكاي وفيزيوغلو وتويسوز (Akay, Feyzioglu& Tuysua,2003) تناولت التحصيل في الكيمياء، و تناول باركر (Parker , 2000) التحصيل في العلوم.

واستخدمت معظم الدِّراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي، بينما اختار العبيدي(2010) المنهج الوصفي التحليلي. وتتفق الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات التي اختارت المنهج شبه التجريبي. ومن ذلك تمثّلت أدوات الدِّراسات السابقة في الاختبارات التحصيلية، بينما استخدمت بعض هذه الدِّراسات الاستبانات فضلاً عن الاختبارات أداةً لجمع البيانات المطلوبة. وتتمثل أداتا الدِّراسة الحالية في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو البلاغة.

وتباينت عينة الدِّراسات السابقة من حيث العدد، فقد تراوحت أحجام العينات في الدِّراسات بين (11) فرداً و (170) فرداً. أمّا من حيث الفئات الطلابية فقد استهدف معظم هذه الدِّراسات المرحلة الثانوية، بينما تناول البعض الآخر المرحلة الأساسية ورياض الأطفال كدراسة كيرن وكنجهام وبينست (Kern& Kiningham& Vincent, 2002)، بينما تناولت دراسة البهادلي(2013) طلبة معهد إعداد المعلمين، ودراسة هوي فانج و آي جو جانج (Hui-Fang&i-ju Chang, 2009) طلبة المرحلة الجامعية. أمّا الدِّراسة الحالية طُبقت على طلاب المرحلة الثانوية.

لقد أظهرت نتائج الدِّراسات السابقة كلها فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، عدا دراسة بونجراتس وبرادلي وفيزل وأوركت وشوميكر (Bongratz, Bradley, Fisel, Orcutt& Showmaker, 2002) في الولايات المتحدة الأمريكية لم

تُظهر فروق ذات دلالة إحصائية إلاّ أنَّ التساؤل الذاتي جاءت في المركز الأول من حيث مجموع العلامات مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى التي استخدمت.

وقد أفاد الباحث من الاطلاع على الدِّراسات السابقة في جوانب عدة أهمها :

- بناء أداتي الدِّراسة (اختبار تحصيل البلاغة، ومقياس الاتجاه نحوها) والإجراءات المتبعة في ذلك.
- الاطلاع على المنهجية المتبعة فيها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.
- تأصيل الإطار النظري الخاص بالدِّراسة الحالية.
- الاطلاع على كثير من المراجع التي لها علاقة بالدِّراسة الحالية.
- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.
- توظيف نتائجها في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية.

وتتميز الدِّراسة الحالية في أنَّها سعت إلى تعرّف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل في مادة البلاغة والتطبيق والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في العراق.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف الدِّراسة، إذ يتضمّن وصفاً للمنهجية المتبعة في الدِّراسة، وكذلك وصف لأفراد الدِّراسة، وإعداد أداتي الدِّراسة والتحقق من صدقهما وثباتهما. كما يتناول هذا الفصل إجراءات تطبيق الدِّراسة، ومتغيرات الدِّراسة، والمعالجات الإحصائية التي استند إليها في تحليل النتائج واستخراجها.

منهجية الدِّراسة :

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق أداتي الدِّراسة على مجموعتين من طلاب الصف الخامس الأدبي في مدرسة (إعدادية المختار للبنين) في محافظة ذي قار للعام الدِّراسي 2015/2014.

أفراد الدِّراسة :

قام الباحث باختيار أفراد الدِّراسة من طلاب الصف الخامس الإعدادي الأدبي بالطريقة القصديّة، حيث وقع الاختيار على (إعدادية المختار للبنين)، في مدينة الناصرية بمحافظة ذي قار؛ واختيرت هذه المدرسة للأسباب الآتية :

- توافر الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق الدِّراسة في المدرسة.
- تعاون إدارة المدرسة مع الباحث، وتسهيل مهمته، وتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء الدِّراسة.
- استعداد مدرس المادة وتعاونه مع الباحث.
- وجود أكثر من شعبتين للصف الخامس الأدبي في المدرسة.
- قرب المدرسة من سكن الباحث ممّا يسهل تطبيق إجراءات الدِّراسة فيها.

تمَّ اختيار شعبتين من شعب الصف الخامس الأدبي الثلاث عشوائياً هما : الشعبة (أ) وعدد الطلاب فيها (32) طالباً لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس " البلاغة والتطبيق " باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والشعبة (ب) وعدد الطلاب فيها (32) طالباً لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، ليبلغ عدد أفراد الدِّراسة (64) طالباً.

الجدول (1)

توزيع أفراد الدِّراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	طريقة التدريس	الصف	عدد الطلاب
التجريبية	استراتيجية التساؤل الذاتي	الخامس الأدبي (أ)	32
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	الخامس الأدبي (ب)	32
	المجموع		64

أداتا الدِّراسة :

لتحقيق غرض الدِّراسة المتمثل في الكشف عن أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل الطلاب في مـــادة " البلاغة والتطبيق " واتجاهاتهم نحوها، استخدم الباحث الأداتين الآتيتين :

أولاً : الاختبار التحصيلي في مادة البلاغة والتطبيق :

أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً للبلاغة تكوّن في صورته النهائية من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل صُمّم هذا الاختبار لقياس تحصيل البلاغة وبحسب المستويات الثلاثة العليا من تصنيف بلــوم وهي (التحليل، والتركيب، والتقويم)، لطلاب الصف الخامس الأدبي.

لقد تضمن كتاب " البلاغة والتطبيق " للصف الخامس الأدبي الموضوعات التي ستُدرس في الفصل الدِّراسي الثاني من السنة الدِّراسية 2014/ 2015 وهي كما موضحة في الجدول(2).

الجدول (2)

الموضوعات التي تدرس في الفصل الدراسي الثاني

ت	الموضوعات	رقم الصفحة في الكتاب
1	التشبيه	**30 – 42**
2	الاستعارة	**43 – 55**
3	الكناية	**56 - 63**

وقد تمّ إتباع الإجراءات الآتية في إعداد الاختبار :

- تحديد عناصر المحتوى للبلاغة التي شملت الموضوعات الآتية : التشبيه، والاستعــارة والكناية.
- تحليل محتوى موضوعات البلاغة التي شملتها المادة التعليمية موضوع الدِّراسة من كتاب الصف الخامس الأدبي السابقة.

- إعداد جدول مواصفات للاختبار يتضمن المحتوى التعليمي موضوع الدِّراسة ومستويات الأهداف والجدول (3) يوضح ذلك.
- صياغة فقرات الاختبار بصورة أولية وقد بلغ عددها (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، بديل واحد منها صحيح.

صدق الاختبار :

للتحقق من صدق الاختبار، عرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية والعراقية، وعلى بعض مشرفي اللغة العربية ومدرسيها في محافظة ذي قار الملحق (5) يبين أسماءهم، وقد طُلب منهم إبداء آرائهم في فقرات الاختبار من حيث :

- ارتباط فقرات الاختبار بالمحتوى الذي يمثله.
- مناسبة فقرات الاختبار للمرحلة العمرية للطلاب.
- وضوح وأهمية النتاجات الخاصة (الأهداف السلوكية) بالمادة التعليمية موضوع الدِّراسة.
- وضوح فقرات الاختبار من حيث الصياغة اللغوية.
- إضافة أيّ تعديلات على فقرات الاختبار.

وبعد استعادة نسخ الاختبار الأولي من المحكمين تمَّ تفريغ الملاحظات الواردة، ودراستها والأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، وبناءً عليه تمَّ إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف خمس فقرات هي (3)، و(7)، و(14)، و(15)، و(17)، حيث أصبح الاختبار في صورته المعدّلة مكوناً من (20) فقرة.

الجدول (3)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي (بصورته النهائية)

مستويات الأهداف / المحتوى	التحليل %55	التركيب %30	التقويم %15	المجموع %100
التشبيه 45%	5	3	1	9
الاستعارة 35%	4	2	1	7
الكناية 20%	2	1	1	4
المجموع 100%	11	6	3	20

تطبيق اختبار تحصيل البلاغة على العيّنة الاستطلاعيّة :

تمَّ تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عيّنة استطلاعيّة من طلاب الصف الخامس الأدبي في (إعدادية اليرموك للبنين) بلغ عدد أفرادها (43) طالبـــــاً يوم 2015/1/12، وذلك للتحقق من :

- تحديد زمن الاختبار.
- حساب معامل الصعوبة والتمييز للاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.
- مناسبة تعليمات الاختبار.

تحديد زمن الاختبار :

لتحديد زمن الاختبار تمَّ تطبيق المعادلة الآتية :

$$\frac{\text{متوسط زمن خروج أول ثلاثة طلاب من الاختبار + متوسط زمن خروج آخر ثلاثة طلاب من الاختبار}}{2}$$

وكانت النتيجة أنَّ الزمن الملائم لاختبار تحصيل البلاغة = 40 دقيقة

صعوبة فقرات الاختبار :

لمعرفة الفقرات التي تتصف بالصعوبة الشديدة أو السهولة الشديدة، تمَّ تصحيح إجابات طلاب العيّنة الاستطلاعيّة على اختبار تحصيل البلاغة، ثمَّ حُسبت معاملات الصعوبة للفقرات جميعها باستخدام المعادلة الآتية :

معامل الصعوبة = 1- معامل السهولة (1- المتوسط الحسابي)

الجدول (4)

معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.44	11	0.41
2	0.45	12	0.42
3	0.60	13	0.43
4	0.55	14	0.44
5	0.51	15	0.58
6	0.53	16	0.59
7	0.52	17	0.46
8	0.48	18	0.47
9	0.55	19	0.44
10	0.52	20	0.58

ويُظهر الجدول (4) إنَّ قيم معاملات الصعوبة لفقرات اختبار التحصيل المطبّق على العيّنة الاستطلاعيّة تراوحت بين (0.41 - 0.60)، ممّا يعني عدم وجود فقرات ذات معامل صعوبة أكثر من (0.80) أو أقل من (0.20) ويعدُّ عودة (2005) الفقرة جيدة إذا كانت قيم صعوبتها ما بين (0.20-0.80).

تمييز فقرات الاختبار :

حُسبت معاملات التمييز لكل فقرة من الفقرات ولاحظ الباحث أنَّ قيم معاملات التمييز لفقرات اختبار البلاغة تراوحت بين (30% - 85 %)، ممّا يعني عدم وجود فقرات ذات معامل تمييز أقل من (0.20). وتُعدُّ هذه القيم لمعاملات التمييز مقبولة تربوياً لاستخدام هذا الاختبار في الدِّراسة الحالية، وبناءً عليه لم يتم حذف أيّ فقرة من فقرات اختبار تحصيل البلاغة في ضوء معاملات التمييز التي حُسبت من خلال المعادلة الآتية :

معامل التمييز=عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات في المجموعة الدنيا × 100 %

عدد طلاب إحدى المجموعتين

جدول (5)

معاملات التمييز لفقرات الاختبار

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
1	%30	11	%60
2	%81	12	%40
3	%42	13	%40
4	%80	14	%60
5	%30	15	%45
6	%30	16	%85
7	%60	17	%64
8	%40	18	%82
9	%60	19	%30
10	%60	20	%40
الاختبار ككل			%81

ثبات الاختبار :

قام الباحث بعد تطبيق اختبار تحصيل البلاغة على العيّنة الاستطلاعيّة المكونة من (43) طالباً للتحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشارد سون- 20 (K,R- 20) لحساب معامل الاتساق الداخلي وقد بلغت قيمة معامل الثبات لاختبار التحصيل الكلي بهذه الطريقة (0.88)، وتُعدُّ هذه القيمة مناسبة، وتدل على أنَّ اختبار تحصيل البلاغة يتمتع بثبات مرتفع. وبهذا

يكون اختبار التحصيل في البلاغة بصورته النهائية مكوناً من (20) فقرة ويوضح الملحق (3) اختبار التحصيل بصورته النهائية.

معاملات الثبات:

بهدف استخراج معاملات الصدق لفقرات الاختبار تم استخراج معاملات الارتباط بين المتوسط الحسابي للفقرات والاختبار ككل، جدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الفقرات والاختبار ككل

الفقرة			الفقرة		
1	**معامل الارتباط**	0.48	11	**معامل الارتباط**	0.79
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00
2	**معامل الارتباط**	0.53	12	**معامل الارتباط**	0.78
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00
3	**معامل الارتباط**	0.53	13	**معامل الارتباط**	0.72
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00
4	**معامل الارتباط**	0.55	14	**معامل الارتباط**	0.81
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00
5	**معامل الارتباط**	0.66	15	**معامل الارتباط**	0.65
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00
6	**معامل الارتباط**	0.80	16	**معامل الارتباط**	0.85
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00
7	**معامل الارتباط**	0.53	17	**معامل الارتباط**	0.85
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00
8	**معامل الارتباط**	0.89	18	**معامل الارتباط**	0.50
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00
9	**معامل الارتباط**	0.65	19	**معامل الارتباط**	0.48
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00
10	**معامل الارتباط**	0.89	20	**معامل الارتباط**	0.67
	الدلالة الإحصائية	0.00		الدلالة الإحصائية	0.00

يظهر جدول (6) أن معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والاختبار ككل تراوحت بين (0.48 - 0.89) وهي معاملات ارتباط مرتفعة وتدل على معاملات صدق عالية.

ثانياً : مقياس الاتجاهات نحو مادة البلاغة والتطبيق :

قام الباحث ببناء مقياس للاتجاه نحو مادة البلاغة والتطبيق، إذ اطلع الباحث على عدد من مقاييس الاتجاه نحو مواد دراسية مختلفة وذلك بهدف الإفادة منها، فضلاً عن استنارته بآراء بعض الخبراء والملــحق (5) يبين أسماءهم، وفي ضوء ذلك تمَّ صياغة (30) فقرةً بما يغطي المواقف التي تشير إلى الاتجاه نحو مادة البلاغة والتطبيق لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. وقد اعتمد مقياس ليكرت الخماسي بدرجته (موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق مطلقاً).

وقد قام الباحث بالخطوات الآتية عند إعداد مقياس الاتجاه لغايات هذه الدِّراسة :

- تعريف مقياس الاتجاه تعريفاً إجرائياً.
- مراجعة العديد من المراجع والدِّراسات للمساعدة في بناء وتطوير مقياس الاتجاه.
- صياغة فقرات مقياس الاتجاه بما يتلاءم والمواقف التي تؤشر الاتجاهات نحو مادة البلاغة والتطبيق وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (30) فقرة.

صدق المقياس :

وللتحقق من صدق المقياس، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في أساليب تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في بعض الجامعات الأردنية والعراقية، وعلى بعض مشرفي اللغة العربية ومدرسيها في محافظة ذي قار، والملحق (5) يبين أسماءهم، وقد طُلب منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث :

- وضوح الفقرات لغوياً.
- مدى مناسبة الفقرات.
- مدى تمثيل هذه الفقرات.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تمّ تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لزيادة وضوحها، حيث بقي المقياس في صورته المعدّلة مكوناً من (30) فقرة.

ثبات المقياس :

للتحقق من ثبات المقياس، طُبق على العيّنة الاستطلاعيّة نفسها بالكيفية التي تمّ من خلالها تطبيق الاختبار التحصيلي. كما أُعيد تطبيق المقياس مرة أُخرى على العيّنة الاستطلاعيّة نفسها بعد (15) يوماً من تطبيقه في المرة الأولى، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات في المرتين، فكانت قيمته (0.87)، ممّا يدل على ثبات المقياس، واتساق فقراته، وعدت هذه القيم مناسبة لأغراض الدِّراسة الحالية، ويوضح الملحق (4) المقياس في صورته النهائية.

المادة التعليمية ودليل المدرس :

اختيرت المادة التعليمية من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي، وقد اختيرت الموضوعات الآتية من كتاب " البلاغة والتطبيق " :

- التشبيه.
- الاستعارة.
- الكناية.

دليل المدرس في البلاغة والتطبيق وفق استراتيجية التساؤل الذاتي :

تطلب إعداد دليل المدرس لتدريس البلاغة والتطبيق وفق استراتيجية التساؤل الذاتي الاطلاع على الأدب النظري المتعلق باستراتيجية التساؤل الذاتي، ومنهاج اللغة العربية والخطوط العريضة للمرحلة الإعدادية والنتاجات العامة والخاصة لتدريس البلاغة، فضلاً عن الاطلاع على بعض الدِّراسات السابقة التي تناولت تدريس البلاغة.

وقد أحتوى الدليل الذي أعده الباحث على :

- تعريف باستراتيجية التساؤل الذاتي ومسوغات بنائها، وإرشادات خاصة لاستخدام الدليل.
- خطوات تدريس البلاغة وفق استراتيجية التساؤل الذاتي.
- الخطط التدريسية للموضوعات مدار التجربة (التشبيه، والاستعارة، والكناية)، وتحتوي على النتاجات الخاصة، والمحتوى التعليمي، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

وللتحقق من صدق دليل المدرس ومدى قدرته على تحقيق الأهداف المنشودة، تمَّ عرضه على عدد من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في بعض الجامعات الأردنية والعراقية، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية ومدرسيها في محافظة ذي قار، انظر

الملحق (5)، للوقوف على آرائهم حول : مكونات الاستراتيجية، والنتاجات العامة والخاصة، وخطوات تدريس البلاغة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، والصياغة اللغوية، وإبداء أيّ ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، بغية التوصل إلى الصورة النهائية للاستراتيجية. وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في التأكيد على أنَّ الدليل لا يكون بديلاً عن الكتاب المدرسي والالتزام بعناوين الدروس كما وردت في الكتاب المدرسي، كما تمثلت في بعض الملاحظات على الصياغة اللغوية. وقد تمَّ الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم وبما يتفق وأغراض الدِّراسة.

إجراءات الدِّراسة :

لتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ القيام بالإجراءات الآتية :

- تنظيم المادة التعليمية المقررة في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي، للعام الدِّراسي 2015/2014 وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

- إعداد اختبار تحصيلي للبلاغة، ومقياس للاتجاه نحوها، وفقاً للخطوات التي وضحت سابقاً عند التعرض لأداتي الدِّراسة.

- عرض الاختبار التحصيلي، وقائمة الأهداف، وجدول المواصفات، والخطط التدريسية، ومقياس الاتجاه على مجموعة من المحكمين.

- إجراء التعديلات على الاختبار التحصيلي، وقائمة الأهداف، وجدول المواصفات، والخطط التدريسيـــة ومقياس الاتجاه بناءً على آراء المحكمين.

- الحصول على كتاب تسهيـل مهمة من جامعــــة آل البيت لاستصدار كتـــاب رسمي من وزارة التربيــة/ مديرية تربية محافظة ذي قار بجمهورية العراق يقضي بتسهيل مهمة الباحث الملحق (6).

- تطبيق مقياس الاتجاه في صورته النهائية على العيّنة الاستطلاعيّة بتاريخ 2015/1/11 ؛ لتحديد زمن مقياس الاتجاه وإجراء التعديلات المناسبة ، أمّا لحساب معامل ثبات المقياس أُعيد تطبيقه مرة ثانية على العيّنة الاستطلاعيّة بعد مرور(15) يوماً.

- تطبيق اختبار التحصيل على العيّنة الاستطلاعيّة من خارج نطاق عيّنة الدِّراسة والتي بلـــــغ عددها (43) طالباً بتاريخ 2015/1/12، إذ تمَّ من خلال ذلك تحديد زمن الاختبار وإجراء التعديلات المناسبة وحساب معامل الثبات ومعاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

- القيام بحساب معاملات الصعوبة والتمييز، وتعديل الفقرات التي لا تنطبق عليها الشروط وإخراج الاختبار والمقياس في صورتهما النهائية.

- تطبيق اختبار تحصيل البلاغة تطبيقاً قبلياً على مجموعتي عيّنة الدِّراسة التجريبية والضابطة في آن واحد وفي نفس الظروف، وذلك بغية التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل بدء التطبيق. واستغرق تطبيق الاختبار حصة دراسية واحدة.

- زيارة المدرسة للتأكد من استعداد إدارة المدرسة ومدرس اللغة العربية، ومدى توافر الظروف اللازمة للبدء بالتجربة.

- تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة بصورته النهائية على مجموعتي الدِّراسة، قبل البدء بالتجربة. وذلك بتاريخ الاثنين 2015/2/16 .

- الطلب من المدرس البدء بتدريس المادة التعليمية موضوع الدِّراسة للمجموعتين : التجريبية والضابطة في موعد واحـــد اعتبــاراً من (الثلاثاء 2015/2/17 ولغاية الاثنين2015/3/30)

وبذلك استغرقت التجربة (6) أسابيع دُرست خلالها المادة التعليمية موضوع الدِّراسة بواقع (2) حصة أسبوعياً، وقد استغرقت تجربة التطبيق المدة الزمنية نفسها للمجموعتين : التجريبية والضابطة.

- أشرف الباحث على سير التدريس وتطبيق التعليمات الواردة في الخطط بالتعاون مع مدرس المادة، وذلك من خلال حضور بعض الحصص الدِّراسية ومتابعة تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعة التجريبية كما هو مخطط له، ثمّ تقديم الدعم والإرشادات اللازمة.

- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الاتجاه على أفراد الدِّراسة بعد الانتهاء من التجربة مباشرة بتاريخ 2015/3/31 و 2015/4/1.

- تصحيح أوراق الإجابة وتوزيع الدرجات بالتساوي على الأسئلة جميعها، ورصد الدرجات في جدول خاص حيث كانت النهاية العظمى للدرجة على الاختبار (20) بواقع درجة واحدة للفقرة.

- تفريغ درجات مقياس الاتجاه، حيث كانت النهاية العظمى للدرجة على المقياس (5) والنهاية الدنيا (1) علماً أنَّه لم يتغيب أيّ طالب عن الاختبار أو مقياس الاتجاه نحو مــادة " البلاغة والتطبيق ".

- عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات.

متغيرات الدِّراسة :

- المتغير المستقل : وهو طريقة التدريس، ولها مستويان هما :

أ- استراتيجية التساؤل الذاتي.

ب- الطريقة الاعتيادية.

- المتغيرات التابعة وهي :

أ- التحصيل الدِّراسي.

ب - مقياس الاتجاه.

تكافؤ مجموعتي الدِّراسة :

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدِّراسة تم تطبيق اختبار (T-Test) على درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي و مقياس الاتجاهات ككل والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

نتائج اختبار (T-Test) على درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي و مقياس الاتجاهات ككل

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	الضابطة	32	8.40	1.55	0.70	0.65
	التجريبية	32	8.90	1.82		
مقياس الاتجاهات	الضابطة	32	2.05	0.69	0.98	0.84
	التجريبية	32	2.00	0.81		

يظهر من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=α) بين متوسط تحصيل الطلاب في الاختبار القبلي ومقياس الاتجاهات تبعاً للمجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيم (T) (0.70، 0.98) وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدِّراسة.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدِّراسة، استخدم الباحث الأدوات الإحصائية الآتية :

1 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على درجات الطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات.

2 - اختبار (T-Test) على درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات.

3- معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كودر ريتشاردسون؛ للتحقق من الاتساق الداخلي وثبات أداتي الدِّراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

فيما يلي عرض نتائج الدِّراسة التي تهدف إلى تعرف "أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة واتجاهاتهم نحوها في العراق" وتمَّ عرض نتائج الدِّراسة وفقاً لما تناولته من أسئلة.

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (T-test) على درجات الطلاب في القياس البعدي للاختبار التحصيلي، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

نتائج اختبار (T-Test) على درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
الضابطة	32	10.90	2.12	10.59	0.00
التجريبية	32	17.88	1.64		

يظهر من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط تحصيل الطلاب في الاختبار البعدي تبعاً للمجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (T) (10.59) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (17.88)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (10.90)، وهذا يدل على وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند (α= 0.05) لاستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في اتجاه طلاب الصف الخامس الأدبي نحو مادة البلاغة والتطبيق ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (T-test) على درجات طلاب في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات، الجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

نتائج اختبار (T-Test) على درجات طلاب

للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات ككل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
الضابطة	32	2.19	0.77	2.75	0.00
التجريبية	32	3.06	0.80		

يظهر من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط درجات الطلاب في مقياس الاتجاهات ككل في الاختبار البعدي تبعاً للمجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (T) (2.75) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (3.06)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.19)، وهذا يدل على وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند (α= 0.05) لاستراتيجية التساؤل الذاتي في اتجاهات طلاب الصف الخامس الأدبي نحو مادة البلاغة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية، والتي بحثت في أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق واتجاهاتهم نحوها في العراق. وستعرض هذه المناقشات وفق سؤالي الدِّراسة، على النحو الآتي :

أولاً: مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الأول ونصّه : ما أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخـــامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق ؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأدائهم بالاختبار التحصيلي (17.88) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار نفسه (10.90) ممّا يدل على فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية تحصيل البلاغة لدى الطلاب بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

وقد يُعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى الأسباب الآتية :

1 – انسجام استراتيجية التساؤل الذاتي مع الاتجاهات التربوية الحديثة المتمثلة في جعل الطالب محور العملية التعليمية. إذ أنَّ هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة للطالب لتوسيع أفكاره خارج النصوص المعدّة للدرس، وذلك بالبحث في خبراته السابقة، فضلاً عن البحث في بعض المصادر الخارجية المتاحة ممّا يعزز عملية الاستيعاب، وترسيخ مبدأ التعلّم القائم على القدرات الذاتيّة للطالب، وتحول دوره من المتلقي السلبي إلى المُخطط النشط للتعلم وذلك بجمع المعلومات والمعارف اللازمة للإجابة عن التساؤلات الذاتية. ومن الدِّراسات التي تؤيد ذلك دراسة خاجي(2014)، ودراسة نهابة (2013)، ودراسة العُذيقي (2009)، ودراسة النوافعة (2008).

2 – وضوح خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي، وتقسيمها إلى مراحل محددة بالنسبة للمدرس، إذ أكدت هذه الاستراتيجية على دور المدرس باعتباره مشرفاً وموجهاً للعملية التعليمية التعلّمية، وقد ساهمت اللقاءات التي عقدها الباحث مع المدرس في تعميق فهم الاستراتيجية والمشاركة في إعداد الأهداف المراد تحقيقها في نهاية تطبيق التجربة، ممّا أسهم في تحسين أداء المدرس، وزيادة معارفه، وكفايته في توجيه التعلم الوجهة السليمة.

3- إثارة استراتيجية التساؤل الذاتي للبيئة الصفيّة النشطة من خلال إتاحة الفرصة للطالب لإثارة النقاش والحوار ممّا يخلق مناخاً اجتماعياً تفاعلياً ايجابياً للتعلّم، يزيد من دافعية الطالب، واعتماده

على نفسه الأمر الذي يكسبه الثقة بالنفس وتكوين ردود فعل إيجابية اتجاه المادة التعليمية، لأنَّ هذه الاستراتيجية تتفق مع اهتمامات الطلاب وميولهم. كما تساعد الطالب في تنظيم أفكاره وجهوده في توليد الأسئلة والمبادرة إلى إيجاد الإجابات أو الحلول. وهذا ما يسهم في تطوير مهارات التساؤل والنقد والتقويم.

4 – يمكن أن يُعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى أنَّ التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي أتاح للطلاب فرصة التعمق وفهم الموضوعات مدار الدِّراسة بطريقة أوسع من خلال الاطلاع على مصادر متنوعة ومعلومات جديدة تساعدهم على التمييز بين ما يُطرح سواء من التساؤلات أو الإجابات، وإعطاء التفسيرات والوصول إلى استنتاجات، ووضع حلول مقترحة، والكشف عن المغالطات، أو المعلومات الصحيحة والمناسبة.

5 – يمكن أن يُعزى التفوق إلى أنَّ تقسيم استراتيجية التساؤل الذاتي إلى مراحل أثناء تنفيذها جعل التقويم شاملاً ومصاحباً لكل مرحلة من مراحل تنفيذ هذه الاستراتيجية، كما تمّ تقديم التغذية الراجعة (Feed back) الفورية، إذ أنَّ لها الدور الأهم في تصحيح الخطأ وتجاوزه في المرحلة اللاحقة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة نهابة (2013)، ودراسة العذيقي (2009)، ودراسة النوافعة (2008)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعات التجريبية التي در ست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، كما اتفقت مع دراسة هوي فانج و آي جو جانج (Hui-Fang&i-ju Chang, 2009)ودراسة كيرن وكنجهام وبينست (Kern&Kiningham&Vincent,2002) اللتين أكدتا على فاعلية الأسئلة الذاتية.

في حين تتعارض نتائج هذه الدِّراسة مع نتائج دراسة بو نجراتس ورفاقه (Bongratz, et al,2002) إذ لم تُظهر نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام التساؤل الذاتي.

ثانياً: مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الثاني ونصّه : ما أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في اتجاه طلاب الصف الخامس الأدبي نحو مادة البلاغة والتطبيق؟

فيما يتعلق بسؤال الدِّراسة الثاني، أظهرت النتائج التفوق في مقياس الاتجاه لصالح أفراد الدِّراسة الذين درسوا باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأدائهم على المقياس (3.06)، مقارنة بزملائهم الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأدائهم على مقياس الاتجاه (2.19)، وهذا يدل على فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية اتجاهات الطلاب نحو مادة البلاغة والتطبيق.

وقد يُعزى تفوق المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه للأسباب الآتية :

1 – إنَّ هذه الاستراتيجية تقوم على إيجابية الطالب في العملية التعليمية، وإيجاد بيئة صفيّة فاعلة نشطـة فالأسئلة التي يسألها الطلاب لأنفسهم تخلق بناءً انفعاليّاً، ودافعاً معرفيّاً، ويصبحون أكثر تحليّاً بالمسؤولية عن تعلّمهـم وتنمي قدراتهم على التفكير والبحث عن المعرفة ممّا ينعكس على تنمية الجانب الوجداني والاتجاه الايجابي نحو المادة الدِّراسية والدِّراسة.

2- يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ اكتساب الطلاب البلاغة العربية وفنونها، يُسهم في تطوير وزيادة معارفهم، ومهاراتهم في التفكير، وتذوق النصوص وبما يفعّل العلاقة المتبادلة بين البلاغة والجوانب الوجدانية فالطالب يستخدم العمليات العقلية والقدرات الذاتية في طرح التساؤلات، وفي تفسير النص، وتحليله، واكتشاف مواطن الجمال فيه، وتمييز العلاقات بين اللفظ والمعنى داخل النص، وثمّ إبداء الرأي فيه والحكم عليه. وهذا ممّا يرفع مستوى تحصيلهم واتجاههم نحو مادة البلاغة والتطبيق.

3- يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الطلاب ستزداد حساسيتهم للأجزاء الهامة في محتوى الدَّرس إذ من خلال الحرية في الحوار والنقاش يقومون بمراقبة فهمهم للمادة التعليمية، أي يصبحون على وعي بما لم يفهموه ويقومون بإجراء علاجي عن طريق توجيه الأسئلة لأنفسهم ولإقرانهم، وبذلك يعتمد الطلاب على أنفسهم في بناء المعنى ممّا يبقي أثر ذلك البناء والتعلم طويلاً، وهذا ما يسهم في تنمية الاتجاه الايجابي نحو المادة الدِّراسية.

وتتفق نتائج هذه الدِّراسة مع نتائج دراسات كل من (العزاوي، 2010؛ والجبوري،2007) والدِّراسات الأجنبية السابقة : دراسات أكاي وفيزيوغلو وتويسوز (Akay, Feyzioglu & Tuysua,2003) ودراسة باركر (Parker , 2000)، التي أشارت إلى أنّ تفوق التدريس

باستخدام استراتيجيات تدريس تنسجم مع التوجهات الحديثة في التربية والتعليم ساعد الطلاب في الاعتماد على أنفسهم، وبناء قدراتهم الذاتية في التعلّم وتنظيم تفكيرهم ومعارفهم بشكل أفضل ممّا انعكس على اتجاهاتهم وبصورة ايجابية نحو المواد الدِّراسية.

التوصيات :

1- تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمال الأساليب والطرائق الحديثة في تدريس فروع اللغة العربية المتعددة لاسيّما البلاغة.

2 – توجيه عناية المدرسين، و واضعي المناهج نحو أهمية الجانب الوجداني في مناهج اللغة العربية وتنمية اتجاهات الطلبة نحو المواد الدِّراسية.

3- دراسة أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل، والاتجاهات في المواد الدِّراسية الأخرى، ولمختلف المراحل الدِّراسية لما لهذه الاستراتيجية من أثر فعّال في رفع مستوى التحصيل الدِّراسي، وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو المادة الدِّراسية.

4- التشجيع على إجراء المزيد من الدِّراسات على استراتيجية التساؤل الذاتي في فروع اللغة العربية الأخرى وقياس أثرها في الاتجاهات نحو المواد الدِّراسية.

المراجع :

ابن فارس، أبو الحسن احمد (1991). **معجم مقاييس اللغة**. تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط1، مجلد 1، بيروت : دار الجيل.

ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم (1997). **لسان العرب**. ج(1)، بيروت : دار صادر للطباعة والنشر.

أبو سكينة، نادية علي (2004). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب ومعلم اللغة العربية، **مجلة القراءة والمعرفة**. جامعة عين شمس، كلية التربية، (35)، 161- 187.

أبو عجوة، حسام صلاح(2009). **أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية للصف الحادي عشر**.رسالة ماجستيرغير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة، كلية التربية.

أبوعلي، محمد بركات (1983). **فصول في البلاغة**. عمان : دار الفكر للنشر.

إسماعيل ، زكريا (2005). **طرق تدريس اللغة العربية**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

بدر، سهام (2002). **اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة**. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

البكر، فهد بن عبد الكريم (2013). أثر تدريس البلاغة بالفريق على مستوى الأداء البلاغي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. جامعة البحرين، 14 (4)، 173-202.

بهلول، إبراهيم أحمد (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة** ، (30)، القاهرة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة .

الجاحظ، أبو عمرو عثمان بن بحر(1948). **البيان والتبيين** ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة.

الجبوري، أسماء سلام خليل (2013). **أثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب و النصوص**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كليـــة التربية الأساسية.

الجبوري، فتحي طه مشعل (2003). أثر استعمال طريقة التعليم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة أبحاث الذكاء**. جامعة الموصل، كلية المعلمين، 1(1)، 72-97.

الجبوري، صبحي ناجي (2007). أثر استعمال التعلم التعاوني (فرق التعلم) في اتجاهات طالبات الصف الرابع الإعدادي نحو مادة الجغرافية، **مجلة كلية التربية الأساسية**. الجامعة المستنصرية، 11(52)، 219-249.

جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمّان : دار الكتاب الجامعي.

الجعلي، عبد الفتاح (1986). **فصول في تدريس الأدب والبلاغة والنقد**. ط1، مكة المكرمة : مكتبة الطالب الجامعي.

الجنابي، انتصار عبد الحمزة (2003). **أثر أنموذجي هيلداتابا وميرل وتنسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

حسن، عبد الجبار عدنان (2014). أثر استعمال أنموذج كارين في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، **مجلة كلية التربية الأساسية**. الجامعة المستنصرية، 20 (84)، 325- 352.

حسن، هيفاء حميد و خضير، أميرة محمود (2009). أثر المجمعات التعليمية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، **مجلة ديالى**. جامعة ديالى، (41)، 1-32.

حسين، عبد القادر (1984). **فن البلاغة**. ط2، بيروت : عالم الكتب.

الحشاش، غانم سعادة (2001). **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية : غزة، كلية التربية.

الحميري، هديل حميد (2002). **أثر استخدام أنموذجي جانييه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

حمزة، عناية يوسف (2011). أثر استعمال طريقة التعلم الشخصي (خطة كلير) في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة البلاغة والتطبيق، **مجلة كلية التربية الأساسية**. الجامعة المستنصرية، 17(70)، 129-158.

الحيالي، أبي إبراهيم حسين ودخيل، عبد الله روضان (2014). أثر الخريطة الذهنية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة وتنمية ميلهم نحوها، **مجلة تكريت للعلوم الإنسانية**. جامعة تكريت، كلية التربية، 21 (1)، 482- 523.

خاجي، ثاني حسين (2014). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل واستذكار طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، **مجلة الفتح**. جامعة ديالى، 10 (57)، 124-155.

الخفاجي، عدنان عبد (2004). **أثر استخدام الآيات القرآنية " أمثلة عرض" في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.

خليفة، عبد اللطيف ومحمود، عبد المنعم (2003). **سيكولوجية الاتجاهات**. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الخولي، أمين (1995). **مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب**. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الداهري، صالح حسن (2008). **علم النفس**. ط1، عمّان : دار الصفاء.

دروزة، أفنان نظير(2000). **النظرية في التدريس وترجمتها عمليّاً**.ط1، عمّان: دار الشروق.

الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد عبد الكريم (2003). **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**. عمّان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن حسين (2001). **مهارات التدريس " رؤية في تنفيذ التدريس "** . القاهرة : عالم الكتب.

الساعدي، عمار طعمة جاسم (2011). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي واتجاههم نحوها، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية.** جامعة الأنبار، (3)، 220-243.

سعادة، جودت (2003). **تدريس مهارات التفكير**. عمّان : دار الشروق.

سلامة، عبد الحافظ (2000). **الوسائل التعليمية والمناهج**. عمان : دار الفكر.

السلطاني، زينب فالح مهدي (2013). أثر استعمال أنموذج (مكارثي) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق، **مجلة ديالى**. جامعة ديالى، (57)، 234-262.

الشمالي، محمود أحمد (2000). **اتجاهات طلبة كلية العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو التكنولوجيا** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

شهاب، منى عبد الصبور (2000). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، **مجلة التربية العلمية**. الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، 3(4)، 30-45.

الشيخ، عمر (2001). **تقويم برنامج المناهج والكتب المدرسية**. سلسة الدِّراسات التقديمية لبرنامج التطوير التربوي في التقرير رقم (5)، عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

ضيف، شوقي (1983). **البلاغة تطور وتاريخ**. ط6، القاهرة : دار المعارف.

طعيمة، رشدي أحمد ومحمد، السيد مناع (2000). **تعليم العربية والدِّين بين العلم والفن**. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

طموس، رجاء الدِّين حسن (2002). **تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية.

الطناوي، عفت مصطفى (2009). **التدريس الفعّال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه**. عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عامر، أحمد محمد (2008). **أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام**. عمّان :دار الشروق للنشر والطباعة.

عبد عون، فاضل ناهي (2011). **دروس في البلاغة التعليمية (أنموذج مقترح لتدريس البلاغة في ضوء آيات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمأثور من القول)**. ط1، العراق : دار تموز للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الفتاح، نوال (2005). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، **مجلة التربية العلمية**. الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، 8(1)، 45-60.

العبيدي، رقية عبد الأمير (2000). **أثر تدريس البلاغة بطريقة الاستكشاف في التحصيل وانتقال أثر التعلم والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الأدبي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

العبيدي، عبد الحسن عبد الأمير (2010). علاقة تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة التربية الاسلامية في اتجاهاتهم نحو دراسة مادة البلاغة، **مجلة ديالى**. جامعة ديالى، (43)، 106- 153.

العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح والجراح، عبد الناصر ذياب وأبو غزال، معاوية محمود (2005). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عتيق، عبد العزيز (2004). **علم البديع**. القاهرة : دار الآفاق العربية.

العدوان، زيد سلمان والحوامدة، محمد فؤاد (2015). **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**. ط3، عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العُذيقي، ياسين محمد عبده (2009). **فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

عريان، سميرة عطية (2003). **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي**، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، القاهرة : جامعة عين شمس.

العزاوي، حسن علي (1998). دراسة مقارنة لأثر تدريس البلاغة في تحصيل الطلاب، **مجلة الأستاذ**. جامعة بغداد، كلية التربية، (11)، 42 - 67.

العزاوي، فائزة محمد فخري (1999). **صعوبات تدريس البلاغة لدى طلاب أقسام اللغة العربية في كليات التربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

العزاوي، رافد علي حسين (2013). أثر استراتيجية تآلف الأشتات في التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، **مجلة تكريت للعلوم**. جامعة تكريت، كلية التربية، 20 (3)، 276- 316.

العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله (1981). **الصناعتين**. تحقيق مفيد قميحة، ط1، بيروت : دار الكتب العلمية.

عصر، حسين عبد الباري(1999). **الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه**. الإسكندرية : المكتب العربي الحديث.

عطا، إبراهيم محمد (2006). **المرجع في تدريس اللغة العربية**. ط2، القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

عفانة، عزو والخزندار، نائلة (2009). **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**. عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عودة، أحمد (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. اربد: دار الامل للنشر والتوزيع.

فليه، فاروق عبده ومحمد، عبد الحميد (2005).**السلوك التنظيمي**. ط1، عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فهمي، إحسان عبد الرحيم (2003). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، القاهرة، (32)، 70 - 98.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1998). **نماذج التدريس الصفي**. عمّان : دار الشروق.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001). **سيكولوجية التدريس**. عمّان : دار الشروق.

قطامي، يوسف (2013). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**. عمّان : دار المسيرة.

الكتانية، يسرى خلف جاسم (2003). **أثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد (1965). **البلاغة**. تحقيق رمضان عبد التواب، ط1، القاهرة: مطابع الشعب.

محسن، شكري عز الدِّين والإبراهيمي، مكي فرحان (2013). أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، **مجلة مركز دراسات الكوفة**. جامعة الكوفة، 1 (29)، 182- 208.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2015). **طرائق التدريس العامة**. عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مستريحي، قطنة (2006). **أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعـــة عمّان العربية، عمّان، الأردن.

مطلوب، أحمد (1982). **البحث البلاغي عند العرب**. بغداد : دار الحرية للطباعة.

مطلوب، أحمد (1986). **القزويني وشروح التلخيص**. بغداد : دار الحرية للطباعة والنشر.

المعايطة، خليل عبد الرحمن (2001).**علم النفس الاجتماعي**. عمّان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المقوسي، أحمد (1995). **أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية**. غزة : مطبعة مقداد.

الموسوي ، نادية عبد الرضا علي (2005). **الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم عند السيوطي في كتابيه الإتقان ومعترك الأقران**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.

ميخائيل، خليل معوض (2005). **علم النفس الاجتماعي** . الإسكندرية : دار الفكر.

النوافعة، سماهر سلمان رشد (2008). **أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدِّراسات العليا : عمّان، الأردن.

النووي، يحيى بن شرف (ب ت). **رياض العالمين**. تحقيق عبد العزيز رباح و أحمد يوسف الرقاد، دمشق.

نهابة، أحمد صالح (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط ، **مجلة كلية التربية الأساسية**. جامعة بابل، (14)، 101-125.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة محمد (2005). **تدريس البلاغة العربية : رؤية نظرية تطبيقية محوسبة**. عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوائلي، سعاد عبد الكريم (2004). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية :

Akcay,H.,Feyziglu,B.and Tuysuz, C (2003). **The Effect of computer simulation on students success and attitudes in teaching chemistry**. Educational Sciences, 3(1)p20-26.

Baker, D.R.&.piburn, M.D,(1997).**Constructing Science in Middle and Secondary School Classroom,** London, Allyn and Bacon.

Bongratz,K.M.,Bradley,J.C.,Fisel,,K.L.,Orcutt,J.A.andShoemaker,A.J.(2002).**Impoving student comprehension skill through the use of reading strategies.** Unpublished master dissertation,saint Xavier university,Chicago,Illinois.

Cardelle,E.M.(1997). Effects of teaching metacognitive skills to students with low mathematics ability. **Teaching and Teacher Education**. V8n.2.109-121.

Coyne Michael D & others (2007). **Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners**. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus. Ohio.

Deal,D.,& Sterling,D.(1997). Kids ask the best Questions. **Educational Leadership**. 54,p61-63.

Haver,S.& Goudvis,a.(2000).Strategies that Work: Teaching **Comprehension to Enhance Understanding**. york, me: stenhous publishers.

Hui-Fang Shang & I-Ju Chang-Chien (2009). **The Effect of Self-Questioning Strategy on EFL Learners' Reading Comprehension Development,** *The International Journal of Learning*, Volume 17, Issue 2, pp.41-54.

Keene & Zimmerman (1997). **Mosic of thought: Teaching Comprehension areaders, wokshop, portmouth**. NH: Heine mann.

Kern,L.,& Kiningham,B .& Vincent,S.(2002).**Improving reading comprehension through the use of balanced literacy and specific comprehension**. Unpublished master dissertation ,Saint Xavier University Chicago,Illinois

Olvera, G .&Walkup , J. (2010). **Questioning Staegies For Teaching Cognitively Rigorous Curricula**. The Standards Company LLC,575 W.Alluvial Ave ., Clovis, CA 93611 Source URL : http// www. Standardsco.com

parker,v.,(2000). **Effectsofa science lntervention program on middle grade students achievement school** . science and mathematice ,vol(100),No(5) .

Williams,R,(1996).**Self- Questioning an aid to metacoghation reading Horizons**, vo1.37.pp.30-47 .

الملاحـــــــــــــــق

الملحق (1)

دليل المدرس وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي

- **استراتيجية التساؤل الذاتي :**

أسئلة يضعها الطلاب تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل القراءة وأثناءها وبعدها.

- **مسوغات بناء الاستراتيجية :**

1- الانفجار المعرفي وحاجة الطالب المتزايدة إلى التعرف على وسائل تمكنه من المهارات البلاغية.

2- ضعف الطلاب في البلاغة، وهذا ما أشار إليه الأدب السابق وأثبتته بعض الدراسات.

3- قلة التركيز على المهارات العليا للتفكير في المناهج المدرسية، باستثناء المناهج المطورة.

4- توصية الباحثين والتربويين بتنمية مهارات البلاغة.

- **الأهداف العامة :**

تهدف الاستراتيجية إلى بيان الأثر في التحصيل البلاغي وكذلك الاتجاه نحو المادة لدى عينة الدراسة(طلاب الصف الخامس الأدبي) في دروس البلاغة والتطبيق، ويكون ذلك من خلال:

- تعريف الطلاب باستراتيجية التساؤل الذاتي وتقديم إرشادات لاستخدامها وبيان أهميتها في التعلم الذاتي.
- تعريف الطلاب بمهارات البلاغة ودورها تنمية الذوق الأدبي والجمالي، وزيادة التحصيل والاتجاه نحو المادة.
- استخدام مصادر و وسائل تعليمية متنوعة.

- **النتاجات الخاصة .**

تعريف بالخطوات العامة لاستراتيجية التساؤل الذاتي :

يتمّ تدريس هذه الاستراتيجية على وفق ثلاث مراحل رئيسة هي:(قبل- وفي أثناء- وبعد) التعلم على النحو الآتي :

- **مرحلة ما قبل التعلم (ما قبل القراءة) :**

يعرض المدرس فيها موضوع الدرس على الطلاب، ويدربهم على استخدام التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه) ؛ وذلك بهدف تنشيط عمليات ما وراء المعرفة التي تسبق الدرس ،ومن هذه الأسئلة :

1- ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه ؟ بغرض إيجاد نقطة للتركيز تساعد الذاكرة قصيرة المدى على البدء في التفكير.

2- لماذا أفعل هذا ؟ بغرض إيجاد هدف يتجه نحوه التفكير.

3- لماذا يعدّ هذا الذي أفعله مهمّاً؟ بغرض الوقوف على السبب من القيام بعمليات التفكير.

4- كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل ؟ بغرض التعرف إلى العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.

والغرض من هذه الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه هو التعرف إلى ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامه.

- **خطوة التعلم (أثناء القراءة):**

يقوم المدرس فيها بتدريب الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي ؛ لتنشيط العمليات ما وراء المعرفية، ويمكن للمدرس توجيه الطلاب إلى أهمية الدرس؛ وذلك بسؤال أنفسهم الأسئلة التالية:

1- ما المعلومات التي يجب تذكرها ؟بهدف استرجاع المعلومات السابقة .

2- ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

3- هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه ؟ بغرض تصميم طريقة للتعلم.

4- ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف ؟ بغرض إثارة الاهتمام.

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطالب على تنظيم معلوماته وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة ممّا يجعله يفكر في الخطوات التي تساعده في حل المشكلة من جوانبها المختلفة ممّا يجعلها أسهل في الحل.

خطوة ما بعد التعلم (ما بعد القراءة) :

حيث يمرّن المدرس الطلاب في هذه الخطوة على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، ومن هذه الأسئلة :

1- كيف عملت في حل هذا السؤال ؟ بغرض تقييم التقدم .

2- هل أحتاج لإعادة حل السؤال ؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر.

3- هل ما تعلمته يقترب ممّا أتوقع؟

4- كيف يمكن التحقق من صحة الحل.

5- هل استطيع تعميم الحل بالنسبة لأسئلة أخرى ؟ بغرض ربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى .

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطالب على تناول وتحليل المعلومات التي توصل إليها ثم تكاملها وتقيمها وكيفية الاستفادة منها. وهكذا يستطيع الطلاب أن يكتشفوا الجوانب الغامضة لديهم وان يقوموا بتصحيح ما لديهم من مفاهيم خاطئة وبناء المعنى كنتيجة لتفاعل المعرفة السابقة والخبرة الجديدة ، وبذلك يستطيعون نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة إلى مواقف متشابهة.

- **الإرشادات العامة حول استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي**

يتم اطلاع الطلاب على خطوات الاستراتيجية وإرشادات استخدامها والتعريف بها ودورها في إتاحة فرصة التعلم الذاتي، فهذه الخطوة تتيح الفرصة للطلاب من أجل فهم أوسع للاستراتيجية على اعتبار أنهم يمثلون المحور الرئيس فيها.

عزيزي الطالب : أنت محور العملية التعليمية التعلمية، ومن هنا كان لابد من اطلاعك على الاستراتيجية وخطواتها لتمارس دورك فيها بكفاءة عالية.

عزيزي الطالب : تنبع أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي في كونها تسهم في التعلم الذاتي . وذلك من خلال ما تطرحه من تساؤلات تساعدك في اكتساب القدرة على تنمية التحصيل في مادة البلاغة والتي تمثل وسيلة مهمة لتكوين فهم أعمق للنصوص وعدم التوقف عند حرفيتها.

وهذه بعض الإرشادات العامة حول استخدام الاستراتيجية :

1- تفسير الأمثلة والنصوص سيتم وفق استراتيجية التساؤل الذاتي وذلك بتوجيه من المدرس.

2- استخدام الاستراتيجية جاء لأغراض مساعدة الطلاب في اكتساب القدرة على تنمية التحصيل في مادة البلاغة .

3- يُسمح لكَ بأن تسأل أي سؤال يدور في ذهنك حول الموضوع .

4- يمكن إعادة طرح السؤال ضمن صياغات مختلفة لغايات رفع مستوى السؤال مع تأكيد ضرورة ألاّ يُحدث ذلك تشويشاً للطلاب.

عزيزي المدرس :

- إنّ القدرة على توجيه الأسئلة الجيدة (أسئلة تثير عمليات التفكير العليا أو الأسئلة السابرة) ليس موهبة فطرية بل هي مهارة يمكن تنميتها لدى الطلاب من خلال الممارسة.
- إنّ طرحكَ للأسئلة الجيدة أو السابرة يُسهم في محاكاة أسلوبك في طرح الأسئلة لدى الطلاب.
- شجع الطالب أن يركز على نوعية السؤال وليس على كثرة الأسئلة .
- وزع الأسئلة التي يثيرها الطلاب ولا تحرم أحدا من إثارة الأسئلة أو الإجابة عنها.
- اجعل التساؤلات متبادلة بين الطلاب وشجع سؤال الطالب للطالب .
- استخدم إجابة الطالب لان ذلك يعادل في أهميته توجيه سؤال جيد، كما أنه يسهم في تعزيز ثقة الطالب بنفسه وبمشاركته.
- إذا كانت إجابة الطالب غير صحيحة، فعليك تشجيعه من خلال توليد أسئلة أخرى واستخدم بعض التلميحات اللفظية.
- أما إذا كانت الإجابة صحيحة ، فعليك تعزيز هذه الإجابة لفظياً أو معنوياً .
- نبّه الطالب إلى عدم إثارة أسئلة الكتاب أو أسئلة مشابهة، لان هذه الأسئلة هي للطالب يجيب عنها ضمن واجباته البيتية .
- راع عند طرحك للأسئلة أو عند طرح الطالب للسؤال ما يلي:

أ- ضرورة توجيه السؤال للصف كاملاً وليس لطالب بعينه، إلا في حالات إثارة الانتباه أو التشجيع على المشاركة.

ب- امنح الطالب وقتاً للإجابة .

ت- حث الطالب على التمسك بآداب النقاش والتساؤل خاصة فيما يتعلق بالإصغاء الجيد وعدم المقاطعة أثناء الحديث.

- **هنالك طريقتان يمكنك بهما تشجيع الطلاب على التساؤل :**

الأولى ، طريقة مباشرة : وذلك بإيجاد مناخ صفي مناسب يشجع الطالب على توليد الأسئلة وتبادل الأسئلة بين الطلاب وباستخدام التعزيز وتجنب السخرية من استفسارات الطلاب .

الثانية، طريقة غير مباشرة: وذلك من خلال المحاكاة، فطرحكَ للأسئلة الجيدة وإتاحتك وقتاً للإجابة كل ذلك يزيد من فرصة محاكاة أسلوبك لدى الطلاب.

الملحق (2)

الخطط التدريسية

الخطة التدريسية/ 1

خطة لتدريس موضوع (التشبيه) على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعة التجريبية.

أولاً: النتاجات الخاصة (الأهداف السلوكية) ، يتوقع بعد دراسة هذا الموضوع أن يكون الطالب قادراً على أن:

1- يسمي أركان التشبيه.

2- يوضح الحاجة للتشبيه.

3- يستنتج العلاقات داخل الأمثلة.

4- يعطي أمثلة على التشبيه التمثيلي .

5- يعلل استخدام التشبيه في الأمثلة.

6- يؤلف عبارة من إبداعه مستخدماً التشبيه.

7- يقوم النص الذي يتضمن التشبيه .

ثانيا: الوسائل التعليمية:

- السبورة .
- الأقلام الملونة.
- الكتاب المدرسي المقرر.

ثالثاً: خطوات الدرس وفق استراتيجية التساؤل الذاتي .

ويكون السير في الدرس وفقاً لهذه الاستراتيجية بالخطوات الآتية :

أولاً: التمهيد والتهيئة للدرس:

يقوم المدرس بالتمهيد للموضوع من خلال توجيه الأسئلة للطلاب حول موضوع (التشبيه) لمعرفة ما لديهم من معلومات عنه واستثارة المعرفة السابقة لديهم وذلك بطرح الأسئلة الآتية:

1- ما الذي يثيره لديك عنوان الدرس ؟

2- هل لديك معرفة سابقة حول موضوع الدرس ؟

3- هل يذكرك موضوع الدرس بموضوع سابق مرتبط به؟

ثانياً: خطوة ما قبل التعلم (ما قبل القراءة):

يعرض المدرس الأمثلة على السبورة ، ويطلب إلى الطلاب النظـر إليها ، وطـرح تساؤلاتهم حـولها مثل :

- ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه من دراسة موضوع التشبيه؟
- هل يرتبط هذا الدرس بما أعرفه من قبل؟

لتنشيط عقولهم وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفـــة الأعمال لديهم.

التشبيه

الأمثلة:

1 – المدرسُ كالوالدِ في الحنوِّ.

2 – قلبُ الصديقِ المخلصِ كالماءِ في الصفاءِ.

3 – الناصحُ الأمينُ كالمصباحِ في الهداية.

4 – قال الشاعر: رُبَّ ليلٍ كأنَّه الصبحُ في الحسن   وإن كان أسود الطيلسانِ

5 – وفي وصف طفلة يمكن أن نقول: هذه الطفلة تشبه العصفورة في الرشاقة وخفة الحركة.

6 – قال الشاعر : فعنَّ لنا سربٌ كأنَّ نعاجه   عذارى دوار في ملاء مذيّل

7 – قال تعالى : (مثل الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله كمثل حبة أنبتت سبع سنابل في كلّ سنبلة مائة حبة والله يضاعف لمن يشاء والله واسع عليم).

يوجه المدرسُ الطلاب نحو الأسئلة وإعطاء ارآء شخصية قائمة على التنبؤ .ثم يذّكر المدرس طلابه باستخدام الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه ، والتي سبق أن بيّن لهم كيفية استخدامها (مهارة التساؤل الذاتي) مثل:

أ- ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه من درس التشبيه؟

ب- لماذا يُعدّ موضوع التشبيه هدفاً مهماً لي؟

ت- كيف يرتبط هذا الموضوع بما أعرفه من موضوعات البلاغة ؟

ويكتب المدرس هذه الأسئلة على السبورة، بقصد الإجابة عنها ومناقشتها بصورة جماعية.

ثالثاً: خطوة التعلم (أثناء القراءة) :

1- القراءة الصامتة : يطلب المدرس من الطلاب قراءة الأمثلة قراءة صامتة ويسمح لهم بطرح الأسئلة ومناقشتها بعد فراغهم من القراءة الصامتة؛ وذلك لإثراء الموقف، ويحاول المدرس إثارة بعض الأسئلة البسيطة :

- ما الفكرة التي خطرت في ذهنك أثناء قراءة الأمثلة ؟

- ما المعنى الذي يتبادر إلى ذهنك من المثال الأول ؟

2- القراءة الجهرية : وتتمثل بقراءة بعض الطلاب المجيدين ، ثم يوضح المدرس مستويات الأسئلة و كيفية صوغها وطرحها و تقديم نماذج من خلال القراءة ، إذ يطرح على نفسه أسئلة ويجيب عنها بصوت مسموع.

يحث المدرس الطلاب على توليد الأفكار والإجابات بإثارة مجموعة من الأسئلة :

- ما الذي دفعنا إلى عرض الجملة في المثال الأول بهذا الأسلوب؟

- هل يعدُّ هذا الأسلوب دليل تمكن من اللغة ؟

- هل نستخدم هذا الأسلوب في مواقف أخرى؟ ما هي هذه المواقف؟ ولماذا؟

- أرى أن هذا الأسلوب يلجأ إليه الإنسان عند حاجته لعرض شيء واضح عن شيء آخر يجهله ليقيس عليه . هل توافقني الرأي ؟ ولماذا ؟

- من منكم يذكر جملةً تتضمن المعنى نفسه ؟

وبعد ذلك :

- يطلب المدرس من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثمّ تضاف تساؤلات بقية الطلاب التي تتنــاول الفكرة المحورية على أن لا تتكرر هذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التســـاؤلات تمّ استخلاصها من الطلاب جميعهم.
- يطلب المدرس من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه في صحيفة الأعمال الخاصة ، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية ، بعد ذلك يكلفهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد أنجاز العمل، تعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسه ذاتياً.
- يكلّف المدرس الطلاب بوضع الأسئلة عن الأمثلة الأخرى بالتسلسل بحيث تطرح حول الفكرة المحورية للــدرس وبشرط أن لا تحمّل هذه التساؤلات الأمثلة أكثر مما تحتمل ويراقب عملهم .
- يطلب المدرس من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة ، ثمّ يطلب من بقية الطـــلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبـــورة، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من الطلاب جميعهم، ثمّ يكلفهم بالإجابة عن تلك التساؤلات .
- بعد انجاز العمل، يعرض المدرس الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويقــوّم نفسه ذاتياً.

رابعاً: خطوة ما بعد التعلم (ما بعد القراءة):

- يطلب المدرس من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس بشكل عام تتناول جوانبـــه المختلفة من (الأساليب، والصور، والمعاني ، والتنبؤ،وإصدار الإحكام) وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة .
- يطلب المدرس من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة ، ثمّ إعطاء الفرصة لبقية الطلاب ليضيفوا علـــى تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكل منهم ، وبعد دمج التساؤلات يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من الطلاب جميعهم.

- يطلب المدرس من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها. بعد ذلك تعرض الإجابة الصحيحة على الطلاب ؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته ، وتقويم نفسه ذاتياً.
- يقوم المدرس بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجـــــــــــابات الصحيحة لديهم أقل من 50% بإعادة قراءة الأمثلـــــة وطرح تساؤلات أخرى ، والإجابة عنها ؛ حتى يتمكنوا من الفهم بشكل أفضل.
- يعزز المدرس طلابه ولاسيما الذين أظهروا مهارة في طرح التساؤلات ، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات التعلم .
- التقويم الذاتي: وهنا يطرح الطالب على نفسه عددا من الأسئلة مثل :
  - كيف كان أدائي في الدرس؟
  - هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقعه من الدرس؟
  - هل حققت الهدف الموضوع من الدرس؟
  - هل وصلت إلى ما أريده من الدرس؟
  - هل طريقة التساؤل الذاتي تناسبني؟

الخطة التدريسية/ 2

خطة لتدريس موضوع (الاستعارة) على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعة التجريبية.

أولاً: النتاجات الخاصة (الأهداف السلوكية) ، يتوقع بعد دراسة هذا الموضوع أن يكون الطالب قادراً على أن:

1- يحدد المقصود بالاستعارة.
2- يسمي أنواع الاستعارة.
3- يوضح أداة التشبيه المحذوفة.
4- يحول جملة الاستعارة إلى تشبيه .
5- يستخلص العلاقات داخل الجمل.
6- يؤلف عبارة من إبداعه مستخدماً الاستعارة.
7- يقوّم النص الذي يتضمن الاستعارة .

ثانيا: الوسائل التعليمية:

- السبورة .
- الأقلام الملونة.
- الكتاب المدرسي المقرر.

ثالثاً: خطوات الدرس وفق استراتيجية التساؤل الذاتي .

ويكون السير في الدرس وفقاً لهذه الاستراتيجية بالخطوات الآتية :

أولاً: التمهيد والتهيئة للدرس:

يقوم المدرس بالتمهيد للموضوع من خلال توجيه الأسئلة للطلاب حول موضوع (الاستعارة) لمعرفة ما لديهم من معلومات عنه واستثارة المعرفة السابقة لديهم وذلك بطرح الأسئلة الآتية:

1- ما الذي يثيره لديك عنوان الدرس ؟

2- هل لديك معرفة سابقة حول موضوع الدرس ؟

3- هل يذكرك موضوع الدرس بموضوع سابق مرتبط به؟

ثانياً: خطوة ما قبل التعلم (ما قبل القراءة):

يعرض المدرس الأمثلة على السبورة ، ويطلب إلى الطلاب النظـر إليها ، وطـرح تساؤلاتهم حـولها مثل :

- ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه من دراسة موضوع الاستعارة؟

- هل يرتبط هذا الدرس بما أعرفه من قبل؟

لتنشيط عقولهم وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفــة الأعمال لديهم.

الاستعارة

الأمثلة:

1 – قال الأعشى يصف لقاء بكر لجيش فارس في موقعة ذي قار:

إذا أمالوا إلى النشاب أيديهم   ملنا ببيض فظلَّ الهام يختطف

2 – قال عبد الحميد بن يحيى الكاتب :

" أما بعد فإنَّ الله جعل الدنيا محفوفة بالمكاره والشرور، فمن ساعده الحظ فيها سكن إليها، ومن عضته بنابها ذمّها ساخطاً عليها وشكا مستزيداً لها".

3 – قال تعالى : (كتب أنزلناه إليك لتخرج الناس من الظلمات إلى النور).

4- قال تعالى : (واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا).

5- قال الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) : (إنّ المنبتَّ لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى).

6- رمى عصفورين بحجر.

يوجه المدرسُ الطلاب نحو الأسئلة وإعطاء آراء شخصية قائمة على التنبؤ .ثم يذّكر المدرس طلابه باستخدام الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه ، والتي سبق أن بيّن لهم كيفية استخدامها (مهارة التساؤل الذاتي) مثل:

ث- ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه من درس الاستعارة؟

ج- لماذا يُعدّ موضوع الاستعارة هدفاً مهماً لي؟

ح- كيف يرتبط هذا الموضوع بما أعرفه من موضوعات البلاغة ؟

ويكتب المدرس هذه الأسئلة على السبورة، بقصد الإجابة عنها ومناقشتها بصورة جماعية.

ثالثاً: خطوة التعلم (أثناء القراءة) :

1- القراءة الصامتة : يطلب المدرس من الطلاب قراءة الأمثلة قراءة صامتة ويسمح لهم بطرح الأسئلة ومناقشتها بعد فراغهم من القراءة الصامتة؛ وذلك لإثراء الموقف، ويحاول المدرس إثارة بعض الأسئلة البسيطة :

- ما الفكرة التي خطرت في ذهنك أثناء قراءة الأمثلة ؟

- ما المعنى الذي يتبادر إلى ذهنك من المثال الأول ؟

2- القراءة الجهرية : وتتمثل بقراءة بعض الطلاب المجيدين ، ثم يوضح المدرس مستويات الأسئلة و كيفية صوغها وطرحها و تقديم نماذج من خلال القراءة ، إذ يطرح على نفسه أسئلة ويجيب عنها بصوت مسموع.

يحث المدرس الطلاب على توليد الأفكار والإجابات بإثارة مجموعة من الأسئلة :

- ما الذي دفع الشاعر إلى تشبيه الرؤوس بالثمار واستعار لها الاقتطاف ؟

- هل يعدُّ هذا الأسلوب دليل تمكن من اللغة ؟

- هل نستخدم هذا الأسلوب في مواقف أخرى؟ ما هي هذه المواقف؟ ولماذا؟

- أرى أن الشاعر استخدم هذا الأسلوب من فرط النشوة بفرحة الانتصار. هل توافقني الرأي ؟ ولماذا ؟

- من منكم يذكر بيتاً يتضمن المعنى نفسه ؟

وبعد ذلك :

- يطلب المدرس من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثمّ تضاف تساؤلات بقية الطلاب التي تتنــاول الفكرة المحورية على أن لا تتكرر هذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التســـاؤلات تمّ استخلاصها من الطلاب جميعهم.
- يطلب المدرس من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه في صحيفة الأعمال الخاصة ، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية ، بعد ذلك يكلفهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد أنجاز العمل، تعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسه ذاتياً.
- يكلّف المدرس الطلاب بوضع الأسئلة عن الأمثلة الأخرى بالتسلسل بحيث تطرح حول الفكرة المحورية للــدرس وبشرط أن لا تحمّل هذه التساؤلات الأمثلة أكثر مما تحتمل ويراقب عملهم .
- يطلب المدرس من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة ، ثمّ يطلب من بقية الطـــلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبـــورة، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من الطلاب جميعهم، ثمّ يكلفهم بالإجابة عن تلك التساؤلات .
- بعد انجاز العمل، يعرض المدرس الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويقــوّم نفسه ذاتياً.

رابعاً: خطوة ما بعد التعلم (ما بعد القراءة):

- يطلب المدرس من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس بشكل عام تتناول جوانبـــه المختلفة من (الأساليب، والصور، والمعاني ، والتنبؤ،وإصدار الإحكام) وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة .
- يطلب المدرس من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة ، ثمّ إعطاء الفرصة لبقية الطلاب ليضيفوا علـــى تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكل منهم ، وبعد دمج التساؤلات يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من الطلاب جميعهم.

- يطلب المدرس من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها. بعد ذلك تعرض الإجابة الصحيحة على الطلاب ؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته ، وتقويم نفسه ذاتياً.
- يقوم المدرس بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجـــــــــــابات الصحيحة لديهم أقل من 50% بإعادة قراءة الأمثلــــة وطرح تساؤلات أخرى ، والإجابة عنها ؛ حتى يتمكنوا من الفهم بشكل أفضل.
- يعزز المدرس طلابه ولاسيما الذين أظهروا مهارة في طرح التساؤلات ، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات التعلم .
- التقويم الذاتي: وهنا يطرح الطالب على نفسه عددا من الأسئلة مثل :

- كيف كان أدائي في الدرس؟
- هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقعه من الدرس؟
- هل حققت الهدف الموضوع من الدرس؟
- هل وصلت إلى ما أريده من الدرس؟
- هل طريقة التساؤل الذاتي تناسبني؟

الخطة التدريسية (3)

خطة لتدريس موضوع (الكناية وأنواعها) على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعة التجريبية.

أولاً: النتاجات الخاصة (الأهداف السلوكية) ، يتوقع بعد دراسة هذا الموضوع أن يكون الطالب قادراً على أن:

1- يسمي أنواع الكناية.
2- يميز بين أنواع الكناية، (عن صفة، عن موصوف، عن نسبة).
3- يستنتج العلاقات داخل الأمثلة.
4- يكتشف نوع الكناية في الأمثلة .
5- يعلل استخدام الكناية في الأمثلة.
6- يؤلف عبارة من إبداعه مستخدماً نوع من أنواع الكناية.
7- يبرر استخدام الكناية .

ثانيا: الوسائل التعليمية:

- السبورة .
- الأقلام الملونة.
- الكتاب المدرسي المقرر.

ثالثاً: خطوات الدرس وفق استراتيجية التساؤل الذاتي .

ويكون السير في الدرس وفقاً لهذه الاستراتيجية بالخطوات الآتية :

أولاً: التمهيد والتهيئة للدرس:

يقوم المدرس بالتمهيد للموضوع من خلال توجيه الأسئلة للطلاب حول موضوع (الكناية وأنواعها) لمعرفة ما لديهم من معلومات عنه واستثارة المعرفة السابقة لديهم وذلك بطرح الأسئلة الآتية:

1- ما الذي يثيره لديك عنوان الدرس ؟
2- هل لديك معرفة سابقة حول موضوع الدرس ؟
3- هل يذكرك موضوع الدرس بموضوع سابق مرتبط به؟

ثانياً: خطوة ما قبل التعلم (ما قبل القراءة):

يعرض المدرس الأمثلة على السبورة ، ويطلب إلى الطلاب النظـــر إليها ، وطـــرح تساؤلاتهم حـــولها مثل :

- ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه من دراسة موضوع الكناية؟
- هل يرتبط هذا الدرس بما أعرفه من قبل؟

لتنشيط عقولهم وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفـــة الأعمال لديهم.

الكناية وأنواعها

الأمثلة:

1- لا تسلْ عن عداك أين استقروا   لحقَ القومُ باللطيفِ الخبير

2- قال المتنبي في وقعة سيف الدولة الحمداني ببني كلاب:

فمسَّاهم وبُسطهم حرير   وصبَّحهم و بُسطهم تراب

3- قال الشاعر مشيداً باللغة العربية:

لغة القـــــــــــرآن هذي   رفع الله لـــــــــــواها

4- قال الشاعر مفتخراً:

بنى المجد بيتاً فاستقرَّ عمادُهُ   علينا فأعيا الناس أن يتحـــــــوّلا

ويتوجه الطلاب نحو الأسئلة وإعطاء ارآء شخصية قائمة على التنبؤ .ثم يذّكر المدرس طلابه باستخدام الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه ، والتي سبق أن درّبهم على استخدامها (مهارة التساؤل الذاتي) مثل:

أ- ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه من درس الكناية؟
ب- لماذا يُعدّ موضوع الكناية هدفاً مهماً لي؟
ت- كيف يرتبط هذا الموضوع بما أعرفه من موضوعات البلاغة ؟

ويكتب المدرس هذه الأسئلة على السبورة، بقصد الإجابة عنها ومناقشتها بصورة جماعية.

ثالثاً: خطوة التعلم (أثناء القراءة) :

1- القراءة الصامتة : يطلب المدرس من الطلاب قراءة الأمثلة قراءة صامتة ويسمح لهم بطرح الأسئلة ومناقشتها بعد فراغهم من القراءة الصامتة؛ وذلك لإثراء الموقف، ويحاول المدرس إثارة بعض الأسئلة البسيطة :

- ما الفكرة التي خطرت في ذهنك أثناء قراءة الأمثلة ؟

- ما المعنى الذي يتحدث عنه الشاعر في البيت الأول ؟

2- القراءة الجهرية : وتتمثل بقراءة بعض الطلاب المجيدين ، ثم يوضح المدرس مستويات الأسئلة و كيفية صوغها وطرحها و تقديم نماذج من خلال القراءة ، إذ يطرح على نفسه أسئلة ويجيب عنها بصوت مسموع.

يحث المدرس الطلاب على توليد الأفكار والإجابات بإثارة مجموعة من الأسئلة :

- ما الذي دفع الشاعر في البيت الأول للعدول عن ذكر الموت صراحة؟ أين نجد ذلك؟

- هل يعدُّ هذا العدول دليل تمكن من اللغة ؟

- هل نستخدم هذا الأسلوب في مواقف أخرى؟ ما هي هذه المواقف؟ ولماذا؟

- أرى أن الشاعر بالغ في استخدام هذا الأسلوب (العدول عن المعنى المقصود صراحة) . هل توافقني الرأي ؟ ولماذا ؟

- من منكم يحفظ أبياتاً تتضمن المعنى نفسه ؟

وبعد ذلك :

- يطلب المدرس من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثمّ تضاف تساؤلات بقية الطلاب التي تتناول الفكرة المحورية على أن لا تتكرر هذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التساؤلات تمّ استخلاصها من الطلاب جميعهم.
- يطلب المدرس من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه في صحيفة الأعمال الخاصة ، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية ، بعد ذلك يكلفهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد أنجاز العمل، تعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسه ذاتياً.

- يكلّف المدرس الطلاب بوضع الأسئلة على الأبيات الأخرى بحيث تطرح حول الفكرة المحورية للـــدرس وبشرط أن لا تحمّل هذه التساؤلات الأبيات أكثر مما تحتمل ويراقب عملهم .

- قال المتنبي في وقعة سيف الدولة الحمداني ببني كلاب:

فمسَّاهم وبُسطهم حرير   وصبَّحهم و بُسطهم تراب

- قال الشاعر مشيداً باللغة العربية:

لغة القـــــــــــرآن هذي   رفع الله لـــــــــــواها

- قال الشاعر مفتخراً:

بنى المجد بيتاً فاستقرَّ عمادُهُ   علينا فأعيا الناس أن يتحـــــوّلا

- يطلب المدرس من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة، ثمّ يطلب من بقية الطـــــلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبـــورة، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من الطلاب جميعهم، ثمّ يكلفهم بالإجابة عن تلك التساؤلات .
- بعد انجاز العمل، يعرض المدرس الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويقـــوّم نفسه ذاتياً.

رابعاً: خطوة ما بعد التعلم (ما بعد القراءة):

- يطلب المدرس من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس بشكل عام تتناول جوانبـــه المختلفة من (الأساليب، والصور، والمعاني ، والتنبؤ، وإصدار الإحكام)وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة .
- يطلب المدرس من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة ، ثمّ إعطاء الفرصة لبقية الطلاب ليضيفوا علـــى تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكل منهم ، وبعد دمج التساؤلات يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من الطلاب جميعهم.
- يطلب المدرس من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها. بعد ذلك تعرض الإجابة الصحيحة على الطلاب ؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته ، وتقويم نفسه ذاتياً.

- يقوم المدرس بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجـابات الصحيحة لديهم أقل من 50% بإعادة قراءة الأمثلـــــة وطرح تساؤلات أخرى ، والإجابة عنها ؛ حتى يتمكنوا من الفهم بشكل أفضل.
- يعزز المدرس طلابه ولاسيما الذين أظهروا مهارة في طرح التساؤلات، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات التعلم .
- التقويم الذاتي: وهنا يطرح الطالب على نفسه عددا من الأسئلة مثل :
  - كيف كان أدائي في الدرس؟
  - هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقعه من الدرس؟
  - هل حققت الهدف الموضوع من الدرس؟
  - هل وصلت إلى ما أريده من الدرس؟
  - هل طريقة التساؤل الذاتي تناسبني؟

الملحق (3)

الاختبار التحصيلي في البلاغة والتطبيق (بصورته النهائية)

تعليمات الاختبار التحصيلي:

عزيزي الطالب / إقرأ التعليمات الآتية قبل أن تجيب عن فقرات الاختبار.

1 - لديك اختبار يتكون من (20) فقرة لكل فقرة (1) درجة واحدة فقط.

2 - كل فقرة تحتوي على أربع بدائل واحدة منها صحيحة فقط.

3 – لا تكتب على الفقرات. أكتب الإجابة في ورقة الإجابة المخصصة في آخر الاختبار.

4 - ضع علامة (x) في المربع الذي ترى أنَّ إجابته صحيحة.

5 - فكّر جيداً قبل أنْ تثبت إجابتك.

6 - الإجابة تكون وفق المثال الآتي :

تسلسل الفقرة	أ	ب	ج	د
		X		

7 – اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص.

8 – الإجابة عن الفقرات جميعها من دون ترك.

مع التمنيات لكم بالتوفيق والنجاح

اسم الطالب : ....

المرحلة الدِّراسية : الصف الخامس الأدبي.

الشعبة : ....

اسم المدرسة : ....

اليوم والتاريخ : ....

ملاحظة : ضع علامة (x) في الحقل الذي ترى أنَّ إجابته صحيحة.

مثال : إذا كان الاختيار الصحيح هو (ب) تضع علامة (x) في الحقل المخصص.

تسلسل الفقرة	أ	ب	ج	د
		X		

الاختبار التحصيلي في البلاغة والتطبيق (بصورته النهائية)

عدد فقرات الاختبار: 20 زمن الاختبار :40 دقيقة

1- يشتمل قوله تعالى : ((واخفض لهما جناح الذل من الرحمة)) على فن من فنون البلاغة وهو :

أ-استعارة مكنية ب- تشبيه تمثيلي ج- تورية د- جناس

****

2- يمثل قول امرؤ القيس :

وليلٍ كموجِ البحر أرخى سدوله عليَّ بأنواع الهموم ليبتلي

أ-التشبيه تمثيلي ب- التشبيه مفرد ج- الاستعارة تصريحية د- الجناس

****

3- أحد النصوص القرآنية الكريمة الآتية **لا** يُعدُّ مثالاً للاستعارة :

أ – قال تعالى : ((وتزودوا فإنَّ خير الزاد التقوى)).

ب – قال تعالى : ((ما يأكلون في بطونهم إلاّ النار)).

ج – قال تعالى : ((يريدون أن يطفئوا نور الله)).

د – قال تعالى : ((أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتاً)).

****

4- أركان التشبيه هي :

أ-المشبه والمشبه به. ب- المشبه ووجه الشبه وأداة التشبيه.

ج- المشبه والمشبه به وأداة التشبيه. د- المشبه والمشبه به وأداة التشبيه و وجه الشبه.

****

5- ترتبط الصورة التي رسمها الله عزّ وجل في قوله :

((ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك و لا تبسطها كلّ البسط)) بـــ:

أ - كناية عن موصوف ب-استعارة مكنية ج-كناية عن صفة د-استعارة تصريحية

****

6- يُعدُّ قول المتنبي في وصف ابني عضد الدولة :

(فلم أرَ قبله شبلي هزبرٍ كشبليه ولا فرسي رهان) مثالاً على :

أ - كناية عن صفة ب- استعارة مكنية ج- استعارة تصريحية د- طباق

****

7- قال البحتري : شقائق يحملن الندى فكأنه دموع التصابي في خدود الخرائد

ورد في البيت الشعري مشبه ومشبه به والصفة المشتركة بينهما هي:

أ - قطرات المطر النازلة من السماء . ب - لون الشقائق التي تحمل الندى .

ج - صفة جمال الطبيعة . د - شيء أبيض صاف فوق شيء أحمر.

****

8 - ورد في قوله تعالى : ((ويوم يعضّ الظالم على يديه)) فن من فنون البلاغة هو :

أ - كناية ب- تشبيه ج-استعارة تصريحية د-تورية

****

9 – الفن البلاغي الذي يمثل قول الشاعر :

(وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كلَّ تميمةٍ لا تنفع) هو :

أ-استعارة مكنية ب- استعارة تصريحية ج-كناية عن صفة د- مشبه به محذوف

****

10 - أحد النصوص البلاغية الآتية **لا** يعدُّ مثالاً للتشبيه:

أ - قال الرسول (ص): (الناس كأسنان المشط في الاستواء).

ب - قال الإمام علي (ع): (الفكر مرآة صافية).

ج - قال الشاعر: كأنّ النجوم بين دجاها سننٌ لاحَ بينهنّ ابتداع

د- الاستقلال حقٌ لا هبة.

****

11- الفن البلاغي الذي يمثله قول الشاعر :

(فأمطرت لؤلؤاً من نرجسٍ وسقت ورداً وعضّت على العناب بالبرد) هو :

أ- كناية عن صفة ب- تشبيه تمثيلي ج-استعارة تصريحية د-تشبيه مفرد

****

12- يتضمّن أحد النصوص الآتية تشبيهاً تمثيلياً:

أ-قال تعالى: ((هنّ لباس لكم وأنتم لباس لهنّ))

ب-قالت الخنساء: أغرّ أبلج تأتمّ الهداة به   كأنّه علمٌ في رأسه نار

ج-كأنّ مثار النقع فوق رؤوسنا   وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

د-قول الراجز: والشمس كالمرآة في كفّ الأشل

****

13- في قول الشاعر : (ولمّا شربناها ودبَّ دبيبها   إلى موطن الأسرار قلت لها قفي) فن بلاغي هو الكناية نجده في :

أ- شربناها.   ب- دبَّ دبيبها.   ج- موطن الأسرار.   د- قلت لها.

****

14- تتميز الاستعارة التمثيلية بأنَّ :

أ – المستعار فيها لفظ مفرد.   ب – المستعار فيها لفظ جمع.

ج – المستعار فيها مثال أو تركيب.   د – المستعار مجاز مرسل.

****

15- تشبيه الصورة أو التشبيه التمثيلي يتألف من :

أ-وجه الشبه فيه يكون صورة منتزعة من أمور متعددة.   ب-أداة التشبيه محذوفة.

ج-المشبه به وأداة التشبيه محذوفان.   د- وجه الشبه محذوف.

****

16- أركان جملة التشبيه في قول علي بن الجهم بمدح أحد الخلفاء (أنت كالكلب في حفاظك للود) هي:

أ-أنت مشبه به و وجه الشبه الوفاء وأداة التشبيه محذوفة.

ب-لا يوجد تشبيه.

ج- الكلب مشبه به وأنت المشبه والكاف أداة التشبيه والوفاء وجه الشبه

د- المشبه به محذوف.

****

17- التشبيه البليغ في الاستعارة يتألف من :

أ – حذف المستعـــــار. ب – حذف أداة التشبيـــه.

ج – حذف أحد طرفي التشبيه الرئيسين. د - حذف وجه الشبه.

****

18- تعبّر الكناية في قول الأعرابية لأحد الولاة : " أشكو إليك قلّة الجرذان في بيتي " عن :

أ -الصفة ب- الموصوف ج- النسبة د- شجاعة الأعرابية

****

19- الركن المحذوف في قول الشاعر :

(أحنّ لهم ودونهم فلاة كأنّ فسيحها صدرُ الحليم) هو :

أ-الأداة ب- المشبه به ج- وجه الشبه د- المشبه

****

20- ورد في قول الشاعر: (المرء كالظلّ ولابدَّ أن يزول ذاك الظلُّ بعد امتداد) مشبه هو :

أ- الظل. ب- المرء. ج- امتداد. د- يزول.

ورقة الإجابة

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1	X			
2		X		
3			X	
4				X
5			X	
6	X			
7	X			
8			X	
9	X			
10				X
11		X		
12			X	
13			X	
14				X
15	X			
16			X	
17	X			
18		X		
19			X	
20		X		

الملحق (4)

مقياس الاتجاه نحو البلاغة

تعليمات الإجابة عن مقياس الاتجاهات

عزيزي الطالب :-

يتألف المقياس الذي بين يديك من عدد من الفقرات التي تهدف إلى معرفة اتجاهك نحو مادة البلاغة التطبيق، لذا أرجو منك أن تبيّن وجهة نظرك نحو كل فقرة فيه، وأنْ تختار البديل الذي تعتقد أنَّه يعبّر عن وجهة نظرك أنت بكل صراحة وموضوعية وذلك بوضع علامة (x) تحت أي فقرة من فقرات البدائل (موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق مطلقاً) والموجودة في استمارة الإجابة لديك.

سوف تبقى إجابتك سراً ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث فقط والرجاء عدم ترك أيّة فقرة من دون الإجابة عنها.

الباحث

فقرات مقياس الاتجاهات نحو مادة البلاغة والتطبيق

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقاً
1	أحب مادة البلاغة والتطبيق أكثر من أي مادة أخرى.					
2	أعتقد إنّ درس البلاغة والتطبيق ينمّي الإبداع.					
3	لا أتغيّب عن درس البلاغة والتطبيق.					
4	أشعر بالضيق والملل عند تحدث الآخرين أمامي في مواضيع لها صلة بالبلاغة .					
5	أشعر بالملل عند حلول درس البلاغة والتطبيق.					
6	أشعر بالسعادة عند اقتراب موعد امتحان مادة البلاغة والتطبيق.					
7	أجد صعوبة في الإجابة عن أسئلة مادة البلاغة والتطبيق.					
8	لديّ استعداد لحضور دروس إضافية في مادة البلاغة والتطبيق.					
9	أتمنى أن أتخصص في المستقبل في مادة البلاغة .					
10	أرتاح لدروس البلاغة والتطبيق لأنّها تساعدني على إتقان مهارة التعبير.					
11	أشعر بالقلق والضيق عند أداء امتحان البلاغة والتطبيق.					
12	أدرس مادة البلاغة والتطبيق للحصول على درجة النجاح فقط.					
13	ينتابني الشرود الذهني في دروس البلاغة والتطبيق.					
14	أشعر بالحزن عندما أغيب عن درس البلاغة والتطبيق.					
15	أحب مادة البلاغة والتطبيق على الرغم من صعوبتها.					
16	درس البلاغة والتطبيق جاف وممل ولا يثير اهتمامي.					

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقاً
17	اصرف وقتاً أكثر ممّا ينبغي في دراسة البــلاغة والتطبيق.					
18	لا أرى لمادة البلاغة والتطبيق تطبيقات كثيرة في حياتي.					
19	أشعر بالارتياح عندما يغيب مدرس البـــــلاغة والتطبيق.					
20	تضايق عندما أُكلف بأي نشـــــاط يتعلق بمادة البلاغة والتطبيق.					
21	لا أشارك في أي مناقشة لموضوعات ذات علاقة بمادة البلاغة والتطبيق.					
22	أفضّل مادة البلاغة والتطبيق لأنّها تساعدني على تعرف الإعجاز القرآني.					
23	تشجعني دراسة البلاغة والتطبيق على دراسة فروع اللغة العربية الأخرى.					
24	تنمّي دراستي لمادة البلاغة والتطبيق قدرتي على استعمال الأساليب اللغوية.					
25	تنمّي دراستي لمادة البلاغة والتطبيق قدرتي على تحليل النصوص الأدبية.					
26	تزداد ثقتي بنفسي عند نجاحي في امتحان البلاغة والتطبيق.					
27	أرى أنّ مادة البلاغة والتطـــــــــبيق لا تواكب المعارف الحديثة.					
28	اهتم بتحضير مادة البلاغة والتطبـــــيق في كل حصة.					
29	أشارك بكتابة المقالات البـــلاغية في النشرة المدرسية.					
30	أرى أن مادة البلاغة والتطبيق ليست لها علاقة بالمواد الدِّراسية الأخرى.					

الملحق (5)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

ت	الاسم	الدرجة العلمية والتخصص	مكان العمل
1.	أ. د. طه علي الدليمي	أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلامية / عمّان
2.	د. عبد الكريم سليم الحداد	أستاذ مشارك مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
3.	د. سعاد عبد الكريم الوائلي	أستاذ مشارك مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية
4.	د. أياد حمادنة	أستاذ مشارك قياس وتقويم	جامعة آل البيت
5.	د. عبد الكريم عطا كريم	أستاذ مشارك علم النفس	جامعة ذي قار
6.	د. إيمان عبابنة	أستاذ مساعد مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
7.	د. عبد الباري مايح ماضي	أستاذ مساعد قياس وتقويم	جامعة ذي قار
8.	رؤى فليح خضير	ماجستير لغة عربية / نحو	جامعة ذي قار
9.	أزهار علي عاصي	ماجستير لغة عربية / نقد حديث	جامعة ذي قار
10.	عزيز عذاب الطائي	بكالوريوس في اللغة العربية وآدابها	المشرف الاختصاص في مديرية تربية ذي قار
11.	أحمد عطية السعيدي	بكالوريوس في اللغة العربية وآدابها	مدرس في مديرية تربية ذي قار
12.	محمد صالح موسى	بكالوريوس في اللغة العربية وآدابها	مدرس في مديرية تربية ذي قار

الملحق (6)

كتب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة آل البيت
AL al-BAYT UNIVERSITY

مكتب نائب الرئيس
Vice - President's Office

الرقم : ١/٣/١٠/١٠٣٦٨
التاريخ : ٠٩ صفر ١٤٣٦ هـ
الموافق : ٠٢ كانون أول ٢٠١٤ م

لمن يهمه الأمر

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بتسهيل مهمة طالب الماجستير علاء ساجت شروف عداي تخصص (مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها) في تطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ :

" أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة "البلاغة والتطبيق" واتجاهاتهم نحوها في العراق " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور محمد علي عميران

ع/ع

E-Mail: info@alalbayt.aabu.edu.jo
Web Sit: http://www.aabu.edu.jo
مقر الجامعة (المفرق) هاتف ٦٢٩٧٠٠٠ (٠٢) فاكس ٦٢٩٧٠٢٥ (٠٢) ص.ب (١٣٠٠٤٠) المفرق ٢٥١١٣ المملكة الأردنية الهاشمية
Al al - Bayt University, (Mafraq) Tel. (02) 6297000 Fax. (02) 6297025 P.O.Box (130040) Mafraq 25113 The H.k.of Jordan

بسمه تعالى

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار
قسم التعليم المهني
شعبة إدارة الموارد البشرية
العدد : ٤٨٢٢٩
التاريخ ٢٧/ ٨/ ٢٠١٤

إلى / إعدادية المختار للبنين

م/ تسهيل مهمة
****

الســـــــــلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نرجو تسهيل مهمة السيد (علاء ساجت شريف) مدرس إعدادية أور الصناعية لإجراء دراسته الموسومة (أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق واتجاهاتهم نحوها في العراق)

مع التقدير

خيرالله زاهي مغيشيش
المدير العام

نسخة منه إلى /
قسم التعليم المهني / شعبة إدارة الموارد البشرية

E. Mail. : Thiqar @ Yahoo. Com

The Effect of Self- questioning Strategy on the Achievement of the fifth Grade literary Students in the "Rhetoric and Practice" Subject and their Attitudes Toward it in Iraq

Prepared by

Alaa Sachet Shareef

Supervisor

Prof. Dr. Adeeb Thiyab Hamadned

Abstract

This study aimed to know the effect of self – questioning strategy of the fifth grade literary students achievement in the rhetoric and practice and their attitudes towards them in Iraq. The study has followed the semi – experimental method, and the study sample consisted of (64) students from schools in Thee Qar governorate center distributed to two groups: Experimental group (32) students, and control group (32) students. The researcher has prepared the student two instruments. Phetoric and practice achievement test that consisted of (20) items from the multi-choice type, and attitude scale towards rehetoric consisted of (30) items.

The study results showed the presence of differences with statistically significances at significance level (0.05= α) between the mean of the students scores of the two groups the experimental and the control

groups in the achievement test in the rhetoric and practice subject in favor of the experimental group and the presence of differences with statistically significance level (0.05= α) between the mean of the students scores of the two groups the of the experimental and the control groups on the attitude scale towards rhetoric and practice and in favor experimental group.

In the light of the results, the study presented a set of recommendations.

Keywords: self – questioning strategy, achievement, fifth literary, Rhetoric and practice, attitude.